



Faculté d'éducation

L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le  
risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée  
vers la résilience scolaire

par

Sandy Nadeau

Thèse présentée à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)  
Doctorat en éducation

Mars 2018

© Sandy Nadeau, 2018



Faculté d'éducation

L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire

Sandy Nadeau

La thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Professeure Claudia Gagnon  
Responsable du Doctorat en éducation  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Présidente du jury

Professeure Anne Lessard  
Département d'études en adaptation scolaire et sociale  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Directrice de recherche

Professeure Rollande Deslandes  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

Codirectrice de recherche

Professeur Jean Gabin Ntebutse  
Département de pédagogie  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Membre du jury interne

Professeure Colette Jourdan-Ionescu  
Département de psychologie  
Université du Québec à Trois-Rivières

Membre du jury externe

Professeur François Larose  
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Membre du jury interne

Thèse soutenue et acceptée à l'Université de Sherbrooke le 22 février 2018

## SOMMAIRE

Le slogan du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) “ L'école, j'y tiens! ” met clairement de l'avant le désir d'augmenter le taux de diplomation chez les élèves du secondaire (Gouvernement du Québec, 2009). En ce sens, le gouvernement, le milieu de la recherche ainsi que le milieu scolaire investissent des ressources importantes afin que plus d'élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires (Sheriff, Arellano et Carrier, 2005).

Notamment, depuis plusieurs années, maintes études ont été menées et ont permis d'identifier des facteurs personnels, familiaux et scolaires augmentant le risque que l'élève abandonne ses études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Blondal et Abdaljarnardottir, 2009; Cossette *et al.*, 2004; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013). Par contre, il a été relevé que certains élèves, malgré qu'ils soient exposés à ces facteurs, réussissent à obtenir leur diplôme (Harvey, 2007). Face à ces constats, certains chercheurs sont passés d'une perspective orientée vers le risque et la vulnérabilité à une perspective plutôt orientée vers l'adaptation de l'individu en situation d'adversité (Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 1989). Selon Hickman, Bartholomew, Mathwig et Heinrich (2008), il serait pertinent d'identifier les facteurs que ces élèves ont rencontrés ainsi que les expériences qui ont joué un rôle de prévention face au décrochage scolaire. De plus, bien que plusieurs études aient permis d'identifier des facteurs liés au risque de décrochage scolaire, l'interaction entre les facteurs familiaux et les facteurs scolaires a été peu étudiée.

Ce projet de thèse propose donc de décrire l'effet de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire. Il se divise en quatre objectifs spécifiques : 1) décrire l'effet des facteurs du milieu familial (le style parental et la

participation des parents au suivi scolaire) sur le risque de décrochage scolaire; 2) décrire l'effet du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire; 3) évaluer la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire; 4) comprendre, à partir de processus interactionnels du milieu familial et de la classe, l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement.

Pour l'atteinte de nos objectifs de recherche, une méthode de recherche mixte de type concomitant imbriqué a été choisie puisqu'elle vise à décrire des relations dans un phénomène complexe tout en décrivant un aspect non quantifiable de ce phénomène (Creswell, 2014; Johnson et Christensen, 2012). La collecte de données vise donc à recueillir des données quantitatives, pour les trois premiers objectifs spécifiques, et qualitatives, pour le quatrième, afin d'obtenir une perspective plus approfondie du phénomène.

Pour répondre à nos trois premiers objectifs spécifiques de recherche, 84 élèves du premier cycle d'une école secondaire de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke ont été ciblés. Ceux-ci habitent dans un quartier se situant au 10e rang décile quant à l'indice de milieu socioéconomique (Gouvernement du Québec, 2013). Ils ont été invités à répondre à différents questionnaires permettant d'évaluer leur risque de décrochage scolaire et de relever leurs perceptions quant au style parental, à la participation de leurs parents au suivi scolaire ainsi qu'au climat de classe. Quant à notre quatrième objectif spécifique, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès d'un sous-échantillon de 18 élèves ayant été ciblés par choix raisonné à partir de la perception d'acteurs intervenant auprès de ceux-ci. Ces acteurs ont donc été invités à suggérer des élèves qui, selon leurs perceptions, représentaient des cas validant d'élèves à risque de décrochage scolaire s'étant adaptés positivement au cours de la dernière année (Johnson et Christensen, 2012). Des régressions linéaires ont été réalisées pour répondre à nos trois premiers objectifs spécifiques alors que le verbatim des entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2010) et

d'une construction de récits narratifs (Butler-Kisber, 2010) pour répondre à notre quatrième objectif.

Pour la composante quantitative, les résultats suggèrent, pour le milieu familial, que l'encadrement et l'engagement des parents ainsi que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire permettent de prédire la variance du risque de décrochage scolaire. Les élèves rapportant un plus grand encadrement et engagement des parents ainsi que davantage d'interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire seraient moins à risque de décrochage scolaire que les autres élèves. Quant au milieu scolaire, le climat de classe perçu par les élèves permettrait également de prédire la variance du risque de décrochage scolaire. Les élèves percevant un climat de classe global plus positif seraient moins à risque de décrochage scolaire que les autres élèves. Lorsque la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe est examinée, les résultats suggèrent que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire et le climat de classe perçu par les élèves permettent de prédire le risque de décrochage scolaire. La contribution de l'encadrement et de l'engagement des parents n'est ainsi plus significative lorsque la perception du climat de classe est considérée.

Pour la composante qualitative, l'analyse du discours des élèves s'étant adaptés positivement au cours de la dernière année a permis l'émergence de processus interactionnels se regroupant autour de six thématiques. Des élèves soulignent l'apport d'un discours intégré issu du milieu familial. D'autres décrivent plutôt certains indicateurs du climat de classe pour expliquer leur adaptation positive : le soutien d'un enseignant, une passion alimentée par le contenu d'un cours ou l'appartenance à un groupe-programme. Quelques élèves rapportent l'encadrement de leur environnement, impliquant à la fois le milieu familial et la classe. Enfin, il semble que l'adaptation de certains élèves soit due à leur vision de l'avenir, soit le but d'atteindre un objectif qu'ils ont eux-mêmes établi. Pour ceux-ci, aucun processus interactionnel du milieu familial ou de la classe n'émerge de manière significative dans leur discours.

Cette thèse implique des retombées sur le plan scientifique ainsi que sur le plan social. En ce qui concerne les retombées scientifiques, d'une part, cette recherche doctorale permet d'identifier les facteurs rencontrés par les élèves montrant une adaptation positive face au risque de décrochage scolaire. Cette thèse contribue à l'avancement des connaissances quant aux facteurs favorisant l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire issus de quartiers socioéconomiques défavorisés. De plus, elle permet d'approfondir la compréhension des processus transactionnels entre le contexte environnemental et l'élève à risque de décrochage scolaire vivant une adaptation positive. Les résultats obtenus permettent de cibler des pistes de prévention et d'intervention pour les élèves à risque de décrochage scolaire. Quant à la pertinence sociale de notre étude, elle se présente également en deux points. D'une part, elle permet de conscientiser les enseignants et les parents quant à leur influence sur le parcours scolaire de l'élève. L'identification de l'apport de l'école et de la famille au regard de l'adaptation de l'élève à risque de décrocher permet de favoriser une mobilisation concertée de ces acteurs. D'autre part, par la diffusion des résultats obtenus, elle permet de sensibiliser les enseignants quant au rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien à la persévérance scolaire, particulièrement auprès des élèves à risque de décrochage scolaire.

Cette étude comporte cependant certaines limites. Premièrement, les caractéristiques personnelles de l'élève n'ont pas été considérées. Ce choix a été fait puisque cette étude se penche sur l'influence du contexte environnemental. Deuxièmement, lorsque le construit de résilience scolaire est abordé, le contexte d'adversité ainsi que l'adaptation peuvent grandement varier d'une étude à l'autre. Il est donc nécessaire de préciser que le contexte d'adversité dans lequel s'inscrivent les participations de cette étude est lié à leur indice de défavorisation associé à leur zone topographique ainsi qu'à un risque de décrochage scolaire estimé par l'enseignant de l'élève lors de la sixième année du primaire. Quant à l'adaptation de l'élève, elle se limite, pour cette étude, au risque de décrochage scolaire évalué au moment de la

collecte de données et à l'estimation faite par un acteur intervenant auprès de lui. D'autres indicateurs pourraient offrir un nouveau regard. D'autres limites renvoient à la portion méthodologique de l'étude. Celles-ci sont approfondies dans la conclusion de l'étude.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	11
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	12
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	13
<b>INTRODUCTION</b> .....	15
<b>PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE</b> .....	18
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	18
1.1 La situation du décrochage scolaire au Québec .....	21
2. LES FACTEURS LIÉS AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE .....	25
2.1 Les facteurs personnels liés au décrochage scolaire .....	26
2.2 Les facteurs familiaux liés au décrochage scolaire .....	33
2.3 Les facteurs scolaires liés au décrochage scolaire .....	44
3. DU RISQUE VERS LA RÉSILIENCE : UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE .....	55
4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	58
5. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE .....	62
5.1 La pertinence scientifique .....	62
5.2 La pertinence sociale .....	64
6. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....	66
<b>DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL</b> .....	67
1. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE .....	67
1.1 Le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer .....	69
2. LA RÉSILIENCE .....	73
2.1 Les définitions de la résilience .....	73
2.2 Les caractéristiques du processus de résilience .....	78
2.3 Les modèles de la résilience .....	84
3. LA PERCEPTION .....	90
4. LES FACTEURS DU MILIEU FAMILIAL .....	92
4.1 Le style parental .....	92
4.2 La participation des parents dans le suivi scolaire .....	95
5. LE CLIMAT DE CLASSE .....	98
5.1 Les définitions du climat de classe .....	98
5.2 Les dimensions et les indicateurs du climat de classe .....	100
6. NOTRE ÉTUDE .....	103
7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	105
<b>TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODE DE RECHERCHE</b> .....	106
1. LE TYPE D'ÉTUDE .....	106



2.	LA POPULATION CIBLÉE ET L'ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE .....	107
3.	LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	109
3.1	Le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire....	111
3.2	Le questionnaire du style parental .....	114
3.3	Le questionnaire sur la participation parentale au suivi scolaire .....	116
3.4	Le questionnaire <i>Classroom Environment Scale</i> .....	118
3.7	L'entretien semi-structuré.....	121
4.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES.....	126
5.	LA PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES.....	127
6.	LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	128
6.1	L'analyse des données quantitatives.....	128
6.2	L'analyse des données qualitatives.....	130
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>133</b>
1.	ANALYSES STATISTIQUES.....	133
1.1	Description des variables à l'étude .....	134
1.2	Analyses préliminaires .....	135
1.3	Premier objectif : décrire l'effet de facteurs du milieu familial sur le risque de décrochage scolaire .....	139
1.4	Deuxième objectif : décrire l'effet du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire.....	142
1.5	Troisième objectif : évaluer la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire.....	144
2.	ANALYSE THÉMATIQUE.....	146
2.1	Le discours intégré .....	147
2.2	La vision de l'avenir.....	148
2.3	La flamme d'une passion alimentée par le contenu d'un cours.....	150
2.4	Un environnement encadrant .....	151
2.5	Le soutien d'un enseignant .....	153
2.6	L'appartenance à un groupe-programme.....	154
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>157</b>
1.	LE RÔLE DU MILIEU FAMILIAL FACE À L'ADAPTATION POSITIVE D'ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	157
1.1	Le rôle du style parental face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire.....	157
1.2	Le rôle de la participation des parents au suivi scolaire face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire.....	159
2.	LE RÔLE DU CLIMAT DE CLASSE FACE À L'ADAPTATION POSITIVE D'ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE .....	162
3.	LA CONTRIBUTION RELATIVE DU MILIEU FAMILIAL ET DU CLIMAT DE CLASSE FACE À L'ADAPTATION POSITIVE D'ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE .....	165

<b>CONCLUSION.....</b>	<b>169</b>
1. LES APPORTS DE CETTE THÈSE .....	169
2. LES LIMITES DE NOTRE ÉTUDE.....	170
3. LES RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ET LA FORMATION .....	172
4. LES PERSPECTIVES FUTURES POUR LA RECHERCHE.....	176
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>177</b>
<b>ANNEXE A – LES DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE DU STYLE PARENTAL.....</b>	<b>195</b>
<b>ANNEXE B – LES DIMENSIONS DU QUESTION SUR LA PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE .....</b>	<b>198</b>
<b>ANNEXE C – LE GUIDE D’ENTRETIEN.....</b>	<b>201</b>
<b>ANNEXE D – LE CERTIFICAT ÉTHIQUE.....</b>	<b>204</b>
<b>ANNEXE E – UN EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D’ENTRETIEN – LE CAS D’ALLISON .....</b>	<b>206</b>
<b>ANNEXE F – UN EXEMPLE D’ANALYSE THÉMATIQUE – LE CAS D’ALLISON.....</b>	<b>229</b>
<b>ANNEXE G – UN EXEMPLE DE CONTRUCTION D’UN RÉCIT NARRATIF – LE CAS D’ALLISON .....</b>	<b>235</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 –Facteurs personnels associés au risque de décrochage scolaire .....	33
Tableau 2 –Facteurs familiaux associés au risque de décrochage scolaire .....	43
Tableau 3 –Facteurs scolaires associés au risque de décrochage scolaire .....	54
Tableau 4 –Description des variables indépendantes de l'étude .....	134
Tableau 5 –Comparaison du risque de décrochage scolaire en fonction du sexe de l'élève.....	136
Tableau 6 –Corrélations entre, d'une part, l'âge et le niveau scolaire et, d'autre part, le risque de décrochage scolaire.....	136
Tableau 7 –Comparaison du risque de décrochage scolaire selon le programme scolaire de l'élève .....	137
Tableau 8 –Comparaison du risque de décrochage scolaire selon la structure familiale de l'élève.....	137
Tableau 9 –Corrélations entre les variables indépendantes .....	138
Tableau 10 –Corrélations entre les facteurs du milieu familial et le risque de décrochage scolaire .....	140
Tableau 11 –Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur les dimensions du style parental et les types de participation parentale au suivi scolaire.....	141
Tableau 12 –Corrélations entre le climat de classe global perçu par les élèves et le risque de décrochage scolaire.....	142
Tableau 13 –Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur le climat de classe global perçu par les élèves .....	143
Tableau 14 –Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur la contribution relative des dimensions du style parental, des types de participation parentale au suivi scolaire et du climat de classe global perçu par les élèves .....	145

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Modèle explicatif du décrochage scolaire de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2013) .....	70
Figure 2 – Modèle additif (Masten, 2001) ou compensatoire (Garmezy, Masten et Tellegen, 1984; Masten et Powell, 2003) de la résilience.....	85
Figure 3 – Modèle indirect de la résilience (Masten, 2001) .....	86
Figure 4 – Modèle d'immunité-versus-vulnérabilité de la résilience (Garmezy, Masten et Tellegen, 1984).....	87
Figure 5 – Modèle de la résilience de Kumpfer (1999).....	88
Figure 6 – Modèle révisé du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005) .....	96
Figure 7 – Dimensions de Moos (1980) et indicateurs du climat de classe .....	103
Figure 8 – Schématisation des construits de l'étude.....	104
Figure 9 – Distribution des échelles du classroom environment scale (Moos et Trickett, 1987) dans les dimensions du climat de classe de Moos (1980)	120
Figure 10 – Situation des thématiques au regard du milieu familial et de la classe ..	156

## REMERCIEMENTS<sup>1</sup>

Le parcours aux études doctorales est parsemé de diverses rencontres et collaborations significatives. Il m'importe donc de souligner ces relations qui ont alimenté mes réflexions et influencé ma progression au cours de mes études doctorales.

Avant tout, je tiens à remercier particulièrement une personne ayant joué un rôle significatif dans cette grande aventure : ma directrice de recherche, la professeure Anne Lessard. Dans les moments de réflexion, son accompagnement, sa confiance ainsi que ses précieux conseils m'ont guidée et soutenue, et ce, dès mon entrée aux études supérieures. Je désire également remercier ma codirectrice de recherche, la professeure Rollande Deslandes de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses bons conseils et sa contribution à l'avancement de ma recherche.

Je souhaite exprimer ma gratitude à mes professeurs de séminaire, le professeur François Larose ainsi que la professeure Johanne Bédard, qui, par leur rigueur et leurs pertinents conseils, m'ont permis de raffiner mon projet de recherche et de développer un regard critique dans le cadre d'une démarche scientifique. Merci au professeur Jean Gabin Ntebutse pour l'alimentation de ma réflexion dans l'avancement de mon projet de recherche. Je remercie également le professeur Sylvain Bourdon et le professionnel de recherche Sylvain Paquette du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage pour leur aide dans le cadre de la phase d'analyse.

Un grand merci à l'équipe du programme Accès5, particulièrement à Esther, un catalyseur important dans le cadre de cette recherche, ainsi qu'aux élèves qui ont accepté de participer à cette étude. Ils en représentent le point central.

---

<sup>1</sup> La réalisation de cette thèse a été soutenue par une bourse d'étude des Fonds de recherche québécois – Société et culture (FRQSC).

Je dois également souligner la présence et l'apport de mes collègues qui ont croisé ma route pendant mon parcours aux études supérieures. Je les remercie pour le partage de réflexions stimulantes ainsi que pour les encouragements mutuels.

Enfin, je remercie sincèrement ma famille et mes amis pour leur soutien et leur appui personnel. Plus particulièrement, je termine en remerciant spécialement et chaleureusement mon conjoint, Michaël, pour sa présence, son écoute et ses bons mots dans les moments opportuns. Son soutien et sa compréhension m'ont épaulée dans la conciliation travail-famille-étude tout en me permettant de rendre possible cet accomplissement personnel.

À vous tous, merci!

## INTRODUCTION

La réussite scolaire pour tous fait partie des finalités du milieu scolaire québécois en raison des lourdes conséquences pouvant être liées à l'échec et au décrochage scolaires (Alexander, Entswile et Kabbani, 2001; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Lafond, 2008). Ainsi, le gouvernement, le milieu de la recherche ainsi que le milieu scolaire investissent des ressources importantes afin que plus d'élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires (Sheriff, Arellano et Carrier, 2005).

Depuis plusieurs années, plusieurs études ont été menées et ont permis d'identifier des facteurs personnels, familiaux et scolaires augmentant le risque que l'élève décroche avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Blondal et Abdaljarnardottir, 2009; Cossette *et al.*, 2004; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013). En ce sens, chez les élèves plus à risque de décrocher, des études ont identifié des facteurs personnels, familiaux et scolaires.

Par contre, il a été relevé que certains élèves, malgré qu'ils soient exposés à ces facteurs, réussissent à obtenir leur diplôme (Harvey, 2007). Face à ces constats, certains chercheurs ont passé d'une perspective orientée vers le risque à une perspective plutôt orientée vers la résilience, soit sur l'adaptation de l'individu en situation d'adversité (Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 1989). Ces recherches, portant sur les mécanismes de la résilience, susciteraient plus d'ouverture et d'intérêt naturels de la part des enseignants et des parents pour la mise en place d'interventions que la perspective orientée vers le risque, tel que le décrochage scolaire (Théorêt, 2005).

Selon Hickman, Bartholomew, Mathwig et Heinrich (2008), il serait pertinent d'identifier les facteurs que ces élèves ont rencontrés ainsi que les expériences qui ont joué un rôle de prévention face au décrochage scolaire. De plus, bien que plusieurs

études aient permis d'identifier des facteurs liés au risque de décrochage scolaire, l'interaction entre les facteurs familiaux et les facteurs scolaires a été peu étudiée. Ce projet de thèse propose donc de décrire l'effet de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire.

Cette thèse traditionnelle est constituée de cinq chapitres. Le premier chapitre décrit la problématique de l'étude. Nous y décrivons le contexte de la recherche, soit la situation du décrochage scolaire au Québec ainsi que les répercussions personnelles et sociales qui en découlent. Par la suite, la problématisation présente une recension d'écrits portant sur facteurs personnels, familiaux et scolaires associés au décrochage scolaire. Le changement de perspective du risque vers la résilience dans le domaine de la recherche en sciences sociales est ensuite abordé afin d'appuyer la pertinence de notre étude. Le problème de recherche est ensuite formulé à partir du manque de connaissances et de compréhension des mécanismes qui sous-tendent la résilience scolaire. Puis, après avoir développé la pertinence scientifique et sociale de l'étude, nous formulons notre question générale de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de l'étude. Il permet de clarifier les concepts et construits majeurs de notre étude. Le concept du décrochage scolaire est défini par la présentation de modèles explicatifs. Le construit de la résilience est ensuite expliqué de manière approfondie. Puis, après avoir présenté les perceptions, nous définissons les construits renvoyant aux facteurs à l'étude, soit le style parental, la participation parentale au suivi scolaire ainsi que le climat de classe. Le deuxième chapitre se conclut sur la formulation de nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la structure méthodologique de l'étude permettant de répondre aux objectifs de recherche. Il présente le devis de recherche, la



population ciblée ainsi que l'échantillon prévu, les instruments de collecte de données suivis de la procédure et de la stratégie d'analyse des données.

Le quatrième présente les résultats de l'étude en deux temps. Nous présentons d'abord les résultats issus des données quantitatives recueillies auprès des 84 élèves de notre échantillon. Ensuite, les données qualitatives issues des entretiens menés auprès d'un sous-échantillon de 18 élèves sont abordées.

Le cinquième chapitre met l'accent sur la discussion des résultats en lien avec l'objectif général de recherche. Il se divise en trois points : 1) le rôle du milieu familial face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire; 2) le rôle du climat de classe face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire; 3) la contribution relative du milieu familial et du climat de classe face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire.

La conclusion porte un regard sur les résultats. Les retombées pour la pratique sont détaillées ainsi que les apports et limites de notre étude. Elle présente également les perspectives futures pour la recherche.

## **PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre aborde la problématique sur laquelle se penche notre étude. Il se divise en cinq sections principales. D'abord, le contexte de la recherche est décrit. Nous y présentons la situation du décrochage scolaire au Québec, son évolution au cours des dernières années ainsi que les répercussions qui en découlent pour le décrocheur et la société. L'état des connaissances scientifiques quant aux facteurs personnels, familiaux et scolaires liés au décrochage scolaire est ensuite établi. Ensuite, nous abordons un changement de perspective entrepris par certains chercheurs dans le domaine des sciences sociales : celle-ci étant passée d'une perspective orientée vers le risque à une perspective plutôt orientée vers la résilience<sup>2</sup>. Puis, nous développons le problème de recherche suivi de l'explicitation de la pertinence scientifique et sociale de se pencher sur l'interaction entre certains facteurs liés au décrochage scolaire afin de mieux comprendre les mécanismes de la résilience scolaire. Enfin, nous concluons ce chapitre par la formulation de la question générale de recherche.

### **1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Il ne fait aucun doute que la réussite scolaire<sup>3</sup> est une visée au premier plan du système scolaire québécois. Le slogan du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) “ L'école, j'y tiens! ” met clairement de l'avant une préoccupation liée à la persévérance scolaire (Gouvernement du Québec, 2009). Celle-ci réfère à la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'un diplôme qualifiant (Cook, 2008; Gouvernement du Québec, 2009). Vu cette préoccupation, le gouvernement, le milieu de la recherche ainsi que le milieu scolaire investissent des

---

<sup>2</sup> Considérant ce changement de perspective, plusieurs études permettant de bien identifier les facteurs associés au risque de décrochage scolaire ont été menées auprès de larges populations entre 1990 et 2010.

<sup>3</sup> Le Conseil supérieur de l'éducation distingue la réussite scolaire de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2002). La réussite scolaire se mesurerait par les résultats scolaires ainsi que l'obtention du diplôme alors que la réussite éducative renvoie plutôt à des indicateurs d'ordre qualitatif, englobant la réussite scolaire. Dans le cadre de cette thèse, nous nous concentrerons sur la réussite scolaire.

ressources importantes afin de soutenir la persévérance scolaire (Sheriff *et al.*, 2005). Entre autres, plus de 10 millions de dollars ont été investis depuis 2002 dans le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires financé et mené en partenariat par le MELS et le Fonds de recherche du Québec — Solidarité et culture (FRQSC; Gouvernement du Québec, 2014).

Plusieurs actions adaptées à chaque milieu sont effectivement mises en place afin de favoriser la persévérance scolaire en tentant de répondre aux besoins particuliers de chaque élève. En ce sens, à partir de 2002, l'implantation de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) a permis à 197 écoles secondaires de mettre en place ou de renforcer, à l'aide de mesures financières, des moyens adaptés pour répondre aux besoins particuliers de leur clientèle selon le contexte de leur région. Les objectifs de cette stratégie étaient d'accroître la qualité de l'école en tant qu'environnement éducatif et d'augmenter le taux de réussite des élèves (Janosz *et al.*, 2010). Les écoles sélectionnées pour ce projet étaient classées, en 2001, aux déciles 8, 9 et 10 de l'Indice du milieu socioéconomique (IMSE), indice basé sur la faible scolarisation de la mère (deux tiers de l'indice) et sur le statut d'emploi des parents (tiers de l'indice) (Gouvernement du Québec, 2003b). Ces écoles accueillaient donc un grand nombre d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé.

Dans la même visée que le soutien à la persévérance scolaire, plusieurs autres actions ont également été mises en place à travers le Québec afin d'intervenir face au décrochage scolaire. Le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (2006) a répertorié, entre autres, 55 groupes totalisant 90 actions de prévention du décrochage scolaire. Les actions entreprises se regroupent en cinq familles : l'accompagnement aux apprentissages par un service d'aide aux devoirs, les voies alternatives pour orienter les adolescents ayant épuisé toutes les ressources scolaires, les activités de motivation, l'apprentissage par projet et la mise en action des élèves dans des activités semblables à celles du marché du travail.

Plus récemment, le programme Accès 5 a été mis en place par un organisme communautaire en collaboration avec une école secondaire et différents partenaires (Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2016). Celui-ci a une visée préventive et s'adresse aux élèves à risque de décrochage scolaire issus de territoires défavorisés. Il présente cinq sphères d'interventions : un suivi psychosocial individuel, un soutien scolaire, des activités parascolaires, de l'aide financière ou matérielle ainsi que des actions spécifiques ciblées. Le rapport portant sur l'analyse des effets des pratiques déployées dans le cadre de ce programme sur la persévérance et la réussite des élèves souligne que le rendement scolaire, initialement plus faible, des élèves exposés depuis 24 mois au programme ne se démarquait plus significativement de celui des autres élèves en français et en anglais (Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2017a). Pour les mathématiques, bien que le rendement des élèves du programme soit plus faible, il était stable pendant cette même période alors qu'il diminuait chez l'ensemble des élèves de la commission scolaire.

Toutes ces actions vont dans le sens de l'objectif du gouvernement du Québec (2009), soit l'atteinte d'un taux de diplomation de 80 % en 2020 dans la population âgée de plus de 19 ans. En 2007-2008, chez la population de moins de 20 ans, le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires n'était que de 72,2 %. Le Québec, tout comme les provinces des Prairies, affichait alors le taux le plus élevé de décrochage scolaire au pays (*Ibid.*).

Depuis 2012, le gouvernement du Québec présente plutôt le taux de diplomation et de qualification par cohorte. Celui-ci présente, pour chaque cohorte, le pourcentage d'élèves, âgé de moins de 20 ans, ayant obtenu un premier diplôme ou une première qualification 7 ans après l'entrée à l'école secondaire (Gouvernement du Québec, 2016). Ce taux inclut les élèves ayant obtenu leur diplôme de la formation générale, de l'éducation aux adultes ainsi qu'à la formation professionnelle. En 2014-2015, pour la cohorte ayant commencé l'école secondaire sept années plus tôt, soit en 2008, le taux de diplomation et de qualification est de 78,8 % pour l'ensemble du

Québec et, plus spécifiquement, de 75,3 % pour la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (*Ibid.*). Cependant, si seul le pourcentage d'élèves ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires est considéré, le taux pour l'ensemble du Québec est de 72,2 % (*Ibid.*).

### **1.1 La situation du décrochage scolaire au Québec**

Selon le gouvernement du Québec (2003a), les décrocheurs sont des personnes qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas obtenu un diplôme d'études secondaires : le taux de décrochage scolaire étant basé sur la proportion de la population active âgée de 20 à 24 ans n'ayant pas obtenu le diplôme ou une attestation d'études secondaires (Statistique Canada, 2011). Au Québec, le phénomène du décrochage scolaire n'est considéré comme problématique que depuis les années 1960 puisqu'auparavant le contexte socioéconomique ne rendait pas nécessaires les études primaires et secondaires (Cook, 2008). Les gens non diplômés pouvaient facilement trouver un emploi. Depuis, la modification structurelle de l'économie québécoise requérant une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée, les études secondaires sont devenues plus importantes pour l'équité et la justice sociale (*Ibid.*).

En ce sens, depuis 1979, la tendance globale du taux de décrochage scolaire a diminué (Gouvernement du Québec, 2011). D'après le gouvernement du Québec (2011), chez les adolescents de 17 ans, le taux de décrochage était de 24,2 % en 1979 alors qu'il a diminué à 8,7 % en 2009. Dans la même période, du côté des jeunes adultes de 19 ans, le taux de décrochage est passé de 41,6 % à 17,1 %. Selon Gilmore (2010), chez les jeunes de 20 à 24 ans, il est passé de 17,4 % pour les années 1990-1993 à 11,7 % pour les années 2007-2010. Du côté du taux annuel de décrochage scolaire au secondaire, le gouvernement du Québec (2015) rapporte un taux de 21,9 % en 1999-2000 augmentant à 22,3 % en 2001-2002 puis diminuant par la suite jusqu'en 2013-2014, soit la dernière année où il avait été calculé à ce moment, où le taux se situait à 14,1 %.

Par contre, bien que son taux ait diminué, notamment de 21,9 % à 14,1 % de 1999 à 2014 (Gouvernement du Québec, 2015), le décrochage scolaire n'en demeure pas moins un problème social réel et préoccupant. Les personnes décrochant de l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires demeurent une préoccupation importante en raison des conséquences encourues dans leur vie personnelle ainsi que dans la société (Gilmore, 2010). En effet, les coûts sociaux associés au décrochage scolaire seraient, selon Cook (2008) et Lafond (2008), exorbitants et l'interruption des études, nuisible au progrès de la société (Cook, 2008). C'est ce que nous abordons dans les sections qui suivent.

#### *1.1.1 Les répercussions du décrochage scolaire sur le plan personnel*

Le décrochage scolaire pourrait avoir une influence importante sur l'avenir de l'individu. Effectivement, les personnes n'ayant pas un diplôme d'études secondaires seraient surreprésentées chez la population pauvre (Canadian Council on Social Development, 2007). Statistique Canada (2010) définit comme faisant partie de la population pauvre les familles consacrant une part plus importante de leur revenu à l'achat de biens de première nécessité, comme la nourriture, le logement ou l'habillement, que les familles de classe moyenne, soit celles dont le revenu familial brut se situe entre 75 % et 150 % du revenu familial brut médian déclaré (Langlois, 2010; Yalnizyan, 2007). Le seuil de pauvreté varie selon la taille de la famille et la région de résidence, soit les régions urbaines ou rurales. À Sherbrooke, en 2007, 37,8 % de la population active ne détenait pas un diplôme d'études secondaires (Canadian Council on Social Development, 2007). De ce nombre, 48,8 % des individus faisaient également partie de la population pauvre. De cette façon, les nombres suggèrent l'idée que le décrochage scolaire pourrait avoir des répercussions importantes sur la future qualité de vie de l'individu.

L'émergence des préoccupations sociales à propos du décrochage scolaire est fortement liée à l'adaptation des individus au marché du travail (Cook, 2008). La population ayant un niveau de scolarité peu élevé aurait effectivement plus de difficulté à trouver un emploi (Bowlby, 2008; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Lafond (2008) rapporte que le taux d'emploi était de 70,0 % chez les Québécois âgés de 15 à 24 ans ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires alors qu'il n'était que de 42,1 % chez la population qui ne l'avait pas obtenu. Ce rapport suggère donc une difficulté pour les jeunes non diplômés à s'insérer sur le marché du travail.

Le niveau de scolarité de la main d'œuvre a augmenté dans les années 1990 (Rao, Tang et Wang, 2002), puis de 2000 à 2010 (Gouvernement du Québec, 2011). Au cours de ces dix mêmes années, le nombre de personnes n'ayant pas un diplôme d'études secondaires et occupant un emploi aurait diminué de 21,5 %. Au début des années 2000, 18,6 % des emplois étaient occupés par la population n'ayant pas de diplôme d'études secondaires alors qu'en 2010, ce n'était le cas que de 12,7 % des emplois (*Ibid.*).

L'économie canadienne s'orientant de plus en plus vers l'innovation, soit le lancement de produits ou de procédés nouveaux ou nettement améliorés (Rao *et al.*, 2002), les attentes quant aux qualifications professionnelles ainsi qu'à la technicité sont ainsi plus élevées (Gera et Massé, 1996; Rao *et al.*, 2002). Les débouchés dans des industries nécessitant des travailleurs plus qualifiés représentent alors une proportion croissante de l'emploi (Gera et Massé, 1996). En ce sens, les travailleurs possédant des qualifications supérieures affichent des taux d'emploi plus élevés et des taux de chômage plus faibles (*Ibid.*). Les personnes plus scolarisées vivraient donc moins de chômage et auraient une plus grande stabilité d'emploi que les décrocheurs (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Les emplois peu qualifiés se sont peu à peu transformés en des emplois non standards : notamment, des emplois à durée limitée ou des emplois à temps partiel

courts (Estrade, 2008). Ils seraient également plus sensibles aux variations économiques (Gera et Massé, 1996). Les personnes occupant des emplois peu qualifiés feraient davantage face à une trajectoire moins sécurisée et cette mobilité s'orienterait plus souvent vers le chômage que la mobilité des personnes occupant un emploi plus qualifié (Estrade, 2008). De plus, lors de la perte d'un emploi, les personnes diplômées recourraient à un nombre plus élevé de stratégies que les décrocheurs pour trouver un nouvel emploi puisqu'elles auraient les qualifications nécessaires pour s'adapter aux changements (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Le décrochage scolaire serait ainsi associé à une augmentation du risque de chômage (Fortin, 2009; Lafond, 2008). En 2005, le taux de chômage chez les jeunes Canadiens décrocheurs de 15 à 24 ans était de 19 % (Bowlby, 2008; Lafond, 2008) alors qu'il se situait à 11 % chez les diplômés (Lafond, 2008). Lors du ralentissement économique de 2007-2008, le taux de chômage chez les décrocheurs âgés de 20 à 24 ans était de 18,0 % alors que les diplômés des études secondaires affichaient un taux de 8,4 % (Gilmore, 2010). En 2009-2010, il a augmenté à 23,2 % pour les décrocheurs alors qu'il s'est situé à 11,9 % chez les diplômés.

Les décrocheurs seraient également plus à risque d'avoir un emploi de moindre qualité, plus fréquemment précaire, avec moins d'avantages financiers, dont le revenu, que les diplômés du secondaire (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Fortin, 2009; Gilmore, 2010; Lafond, 2008). En somme, l'obtention du diplôme d'études secondaires offrirait une plus grande sécurité financière à l'individu tout en favorisant son intégration sur le marché du travail (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

### *1.1.2 Les répercussions sur le plan social*

Outre les difficultés entraînées pour le décrocheur, le décrochage scolaire aurait également des répercussions sur la société. Selon Lafond (2008), le décrochage scolaire représenterait un risque pour le développement économique du pays. Puisque le revenu



des décrocheurs est souvent moins élevé que celui des diplômés, la société perd ainsi une part des revenus fiscaux potentiels par rapport à la situation où le taux de décrochage scolaire serait moins élevé (Fortin, 2009).

De plus, les décrocheurs engendreraient des coûts plus élevés par rapport à l'utilisation des services d'aide sociale et de la sécurité du revenu et des soins de la santé. Les dépenses liées à la criminalité et à la délinquance seraient également plus élevées chez cette population (Lafond, 2008). De cette façon, les problèmes sociaux liés au décrochage scolaire augmenteraient les coûts financiers assumés par la société.

En somme, selon Lafond (2008), le décrochage coûte cher à la société et aux décrocheurs, soulignant ainsi l'importance de s'investir dans la recherche de solutions (Cook, 2008). En ce sens, la préoccupation liée au décrochage scolaire a mené à la réalisation de plusieurs études visant l'identification des facteurs associés au décrochage scolaire. C'est ce qui est approfondi dans la section suivante.

## 2. LES FACTEURS LIÉS AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Plusieurs études se sont penchées sur les facteurs augmentant le risque de décrochage scolaire. Les raisons pouvant mener un élève à décrocher sont multiples et complexes (Fortin, Lessard et Marcotte, 2010). En effet, les facteurs associés au risque de décrochage scolaire sont nombreux et peuvent interagir entre eux. Nous abordons donc l'état des connaissances quant aux facteurs<sup>4</sup> personnels, familiaux et scolaires identifiés comme étant associés au risque de décrochage scolaire des élèves du secondaire.

---

<sup>4</sup> Vu la multiplicité des facteurs recensés, bien qu'ils renvoient à plusieurs concepts distincts, la définition conceptuelle de chacun n'est pas abordée dans le cadre de cet état des connaissances puisque, pour des raisons de synthèse, nous ne nous attarderons, au deuxième chapitre, qu'à celles liées aux facteurs retenus dans le cadre de la présente étude.

## 2.1 Les facteurs personnels liés au décrochage scolaire

Les études réalisées sur le sujet ont permis d'identifier plusieurs facteurs d'ordre personnel pouvant augmenter le risque de décrochage scolaire. Parmi ceux-ci, les caractéristiques démographiques, la perception de soi, la motivation scolaire, l'engagement à l'école, les comportements, l'apprentissage ainsi que le lien avec le marché de l'emploi représentent tous des facteurs pouvant augmenter la probabilité que l'élève quitte l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Nous nous attardons donc aux résultats obtenus dans diverses études s'étant penchées sur ces facteurs.

### 2.1.1 Les caractéristiques démographiques

Plusieurs études rapportent que le sexe de l'élève aurait une influence sur le risque de décrochage scolaire. Par contre, les auteurs ne s'entendent pas sur cette influence. Certains rapportent que les garçons seraient plus à risque de décrocher que les filles (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004; Blondal et Adalbjarnardottir, 2009, 2014; Doré-Côté, 2007; Jordan, Kostandini et Mykerezzi, 2012; South, Haynie et Bose, 2007). D'autres auteurs (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et McAndrew, 2017; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000) rapportent plutôt que le sexe ne permet pas de prédire significativement le décrochage scolaire. En ce sens, plusieurs soulignent que le profil de décrocheurs pourrait différer selon le sexe (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Fortin *et al.*, 2010; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Lessard *et al.*, 2006, 2007; Meeker, Edmonson et Fisher, 2009).

En ce qui concerne l'influence de l'origine ethnique sur le risque de décrochage scolaire, Hickman *et al.* (2008) soulignent que moins d'élèves caucasiens décrocheraient que les élèves des autres ethnies réunies. Plus spécifiquement, pour Jordan *et al.* (2012), les élèves afro-américains conserveraient un taux de décrochage scolaire plus élevé que les élèves caucasiens. Par contre, la relation entre l'ethnie et le

risque de décrochage scolaire deviendrait non significative lorsque les caractéristiques familiales ou certains facteurs liés aux pairs sont contrôlés (*Ibid.*). De son côté, Alexander *et al.* (2001) soulignent que l'ethnie n'influencerait pas le risque de décrochage scolaire.

En ce qui concerne l'influence de l'immigration, McAndrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde (2013) et Rosenthal (1998) rapportent que les élèves immigrants seraient plus à risque de décrochage scolaire que les élèves dont les deux parents sont nés au Québec. Rosenthal (1998) explique que dans les cas où ces élèves sont issus d'un milieu familial ayant une langue étrangère, il est possible qu'ils doivent jouer un rôle de médiateur entre le personnel de l'école et leurs parents. Ce rôle pourrait détourner leur attention et leur énergie de l'école affaiblissant leur lien avec le milieu scolaire, augmentant leur risque de décrochage scolaire (*Ibid.*).

Par ailleurs, certaines études nuancent ces propos. Kanouté, Laaroussi, Rachédi et Doffouchi (2008) soulignent que malgré certaines difficultés, des élèves issus de l'immigration persèverent dans leur parcours scolaire. Dans ces cas, la mobilisation de l'élève, de la famille et d'autres ressources, notamment issues du milieu scolaire telles qu'un milieu de vie accueillant, semble faire une différence (*Ibid.*). De son côté, Corak (2011) rapporte que les élèves pour qui la migration semble avoir une influence plus importante sur leur risque de décrochage scolaire sont ceux qui arrivent au Québec plus tard, soit après l'âge de 12 ans chez les filles et, de manière plus marquée, après l'âge de 14 et 15 ans, autant chez les filles que les garçons. Si la migration a lieu avant l'âge de neuf ans, l'influence de cette transition sur le risque de décrochage scolaire serait plus faible. Corak (2011) explique ce résultat par la difficulté d'apprendre une langue seconde lorsque l'élève est plus âgé. De plus, elle relève que l'influence de l'âge sur le risque de décrochage n'est pas significative lorsque l'élève est issu d'un pays d'origine francophone ou anglophone (*Ibid.*).

### 2.1.2 La perception de soi

Une perception de soi négative dans le rôle d'élève serait liée à un risque plus élevé de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001). En effet, des décrocheurs rapportent qu'ils se percevaient peu adaptés au milieu scolaire (Meeker *et al.*, 2009). Notamment, les élèves se percevant plus âgés que leurs pairs (Beekhoven et Dekkers, 2005; Meeker *et al.*, 2009) ou se sentant rejetés ou ridiculisés (Meeker *et al.*, 2009) auraient un risque plus élevé de décrocher. Les bons moments passés à l'école rapportés par les décrocheurs sont principalement ceux passés entre amis. Ainsi, leur risque de décrochage scolaire augmenterait s'ils se sentent à l'écart des autres élèves (Beekhoven et Dekkers, 2005).

L'estime de soi jouerait également au rôle quant au risque de décrochage scolaire. Les élèves à risque de décrocher démontrant une estime et une confiance en soi positives auraient davantage obtenu leur diplôme d'études secondaires que les élèves ayant une estime et une confiance en soi plus négatives (Lessard, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2009).

### 2.1.3 La motivation scolaire

La motivation scolaire, soit cette force intrinsèque ou extrinsèque régissant les comportements de l'élève, serait associée au risque de décrochage scolaire (Blanchard *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2006). Ainsi, les élèves moins déterminés seraient plus souvent absents et rapporteraient un plus grand risque de décrochage scolaire (Blanchard *et al.*, 2004). Les élèves démontrant un plus grand plaisir à apprendre de nouvelles choses seraient ceux qui sont les moins absents et les moins à risque de décrochage scolaire suivis des élèves désirant mieux se préparer pour le marché de l'emploi ou se prouver qu'ils sont capables d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Les élèves ne sachant pas ce qu'ils désirent dans l'avenir seraient plus absents et plus à risque de décrocher que les autres. Enfin, le désir d'obtenir le diplôme d'études secondaires pour avoir un meilleur salaire ne serait pas lié à l'absentéisme et au risque

de décrochage scolaire. Selon Blanchard *et al.* (2004), l'autodétermination tiendrait un rôle de premier ordre quant à la prédiction des comportements liés à la persévérance scolaire.

Les aspirations scolaires permettraient de prédire le décrochage scolaire (Archambault *et al.*, 2017). Les élèves à risque de décrochage scolaire ayant un discours intérieur positif quant à leur confiance en leurs capacités obtiendraient davantage leur diplôme d'études secondaires que les autres élèves à risque (Lessard *et al.*, 2009). Ces élèves verraient clairement le chemin qu'ils doivent entreprendre pour se rendre à l'obtention de leur diplôme. Ils planifieraient leur avenir et connaîtraient les étapes à franchir (Lessard *et al.*, 2009; O'Connell et Sheikh, 2009). Les élèves à risque de décrochage scolaire qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires seraient donc plus enclins à prendre une décision qui les oriente vers leur objectif initial (Lessard *et al.*, 2009).

Dans le même ordre d'idées, le choix du parcours scolaire influencerait le risque de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Beekhoven et Dekkers, 2005). Lorsqu'un mauvais choix quant au parcours scolaire est fait par l'élève, c'est-à-dire qu'il doit se réorienter par la suite, celui-ci serait plus à risque de décrocher (Beekhoven et Dekkers, 2005).

#### *2.1.4 L'engagement scolaire*

Les élèves ayant un faible engagement scolaire seraient également plus à risque de décrocher (Alexander *et al.*, 2001; Archambault *et al.*, 2009, 2017; Doré-Côté, 2007; Fall et Roberts, 2012). L'influence du manque d'engagement sur le risque de décrochage scolaire augmenterait avec l'âge de l'élève (Alexander *et al.*, 2001). Selon Janosz *et al.* (2008), les élèves ayant une trajectoire instable quant à leur niveau d'engagement scolaire seraient plus à risque de décrocher que les élèves ayant un niveau d'engagement plus stable pendant leurs études secondaires.

Plus spécifiquement, les élèves ayant une faible préparation pour l'école, telle qu'un manque de matériel, seraient plus à risque de décrocher (O'Connell et Sheikh, 2009). Les futurs décrocheurs s'engageraient également moins dans leurs devoirs que les futurs diplômés (Beekhoven et Dekkers, 2005). De plus, chez des élèves à risque de décrochage scolaire, ceux participant aux activités de l'école décrocheraient moins que les autres élèves à risque de décrocher (Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2009).

### 2.1.5 Les comportements

Les élèves ayant des problèmes de comportements extériorisés, notamment l'initiation de bagarres, l'opposition à l'autorité, le non-respect des règles ainsi que la délinquance (Fortin *et al.*, 2004; Hickman *et al.*, 2008; Lessard *et al.*, 2007; O'Connell et Sheikh, 2009), et intériorisés, tels que la dépression (Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2007), seraient plus à risque de décrocher. Des décrocheurs ont rapporté avoir quitté l'école en raison, entre autres, de renvois fréquents liés à leurs comportements (Meeker *et al.*, 2009). Ce risque serait plus élevé chez les garçons que chez les filles (Fortin *et al.*, 2010).

Parmi les comportements déviants, l'absentéisme serait associé à un risque plus élevé de décrochage scolaire (Archambault *et al.*, 2017; Blanchard *et al.*, 2004; Beekhoven et Dekkers, 2005; Fortin *et al.*, 2004, 2010; Meeker *et al.*, 2009; Parr et Bonitz, 2015). Les élèves à risque de décrochage scolaire ayant leur diplôme d'études secondaires étaient plus souvent présents en classe que les élèves qui ont ensuite décroché (Hickman *et al.*, 2008). Le décrochage scolaire serait souvent précédé par une augmentation de l'absentéisme de l'élève (Alexander *et al.*, 2001; Fortin *et al.*, 2010).

L'absentéisme pourrait notamment être lié à des problèmes de comportements extériorisés et intériorisés (Fortin *et al.*, 2010; Hunt et Hopko, 2009). L'absentéisme augmenterait avec le niveau de dépression, les problèmes sociaux et une moins grande

participation dans les sports (Hunt et Hopko, 2009). Il serait également associé à un rendement scolaire moins élevé (Fortin *et al.*, 2010; Hunt et Hopko, 2009).

Sur le plan social, les élèves persévérants auraient plus de facilité à coopérer (Fortin *et al.*, 2004, 2010) et des habiletés sociales plus développées (Fortin *et al.*, 2004) que les élèves à risque de décrochage scolaire. Parmi les élèves ayant des problèmes de comportements, les élèves persévérants s'affirmeraient davantage que les élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2010). Ces derniers, ayant un contrôle de soi moins élevé, démontreraient plus de réactions négatives et refuseraient plus les idées de leurs pairs. Il est donc possible de supposer que les élèves à risque de décrochage scolaire aient eu des interactions inadéquates avec leurs pairs (Fortin *et al.*, 2004).

#### 2.1.6 L'apprentissage

Selon plusieurs auteurs, les difficultés d'apprentissage seraient un des facteurs importants liés au décrochage scolaire (Lessard *et al.*, 2007). Un rendement scolaire inférieur permettrait de prédire le décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Archambault *et al.*, 2017; Blanchard *et al.*, 2004; Blondal et Adalbjarnardottir, 2009, 2014; Fall et Roberts, 2012; Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2006, 2007). Dès le préscolaire (Hickman *et al.*, 2008) et la première année (Alexander *et al.*, 2001), le rendement scolaire serait plus élevé chez les élèves moins à risque de décrocher.

Rumberger (1995) souligne que le rendement scolaire, obtenu à partir de l'évaluation de leur enseignant, prédirait plus fortement le décrochage scolaire que les résultats à des tests standardisés utilisés dans le cadre de la recherche. Il serait donc possible que les élèves soient davantage influencés par leur position relativement à celle de leurs pairs que par une valeur absolue de leurs habiletés scolaires.

Le redoublement serait lié positivement au risque de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Archambault *et al.*, 2017; Hickman *et al.*, 2008). Selon Hickman *et al.* (2008), les décrocheurs redoubleraient plus souvent en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année alors que les élèves qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires ayant redoublé l'auraient fait entre le préscolaire et la première année. Alexander *et al.* (2001) notent également une différence quant à l'influence du redoublement selon le niveau scolaire. Lorsque les caractéristiques démographiques, les facteurs scolaires et familiaux sont contrôlés, le redoublement n'augmenterait le risque de décrochage scolaire que de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Ainsi, il est possible que d'autres facteurs associés au redoublement soient liés au risque de décrochage scolaire. Notamment, certains facteurs sociaux, tels que l'idée d'être avec ses amis, d'être avec des gens de son âge et de faire partie du groupe, pourraient jouer un rôle quant à l'influence du redoublement. De plus, l'effet du redoublement serait additif : plus l'élève redouble, plus son risque de décrochage scolaire augmenterait (*Ibid.*).

#### 2.1.7 Le lien avec le marché de l'emploi

Des décrocheurs ont rapporté avoir quitté l'école, car ils travaillaient trop (Meeker *et al.*, 2009; Lessard *et al.*, 2006). Ceux qui ont une opportunité sur le marché de l'emploi auraient un plus grand risque de décrochage scolaire (Beekhoven et Dekkers, 2005). Par contre, lorsque le risque de décrochage scolaire est lié à un nombre d'heures de travail trop élevé pendant les études secondaires ou au désir de l'élève d'entrer sur le marché du travail, plus l'élève serait avancé dans son parcours scolaire, moins le risque serait élevé.

En somme, les études permettent d'identifier plusieurs facteurs d'ordre personnel pouvant influencer le risque de décrochage scolaire au secondaire. Le tableau 1 résume les facteurs mis de l'avant dans les écrits recensés.



Tableau 1  
Facteurs personnels associés au risque de décrochage scolaire

<b>Facteurs d'ordre personnel augmentant le risque de décrochage scolaire</b>
<b>Caractéristiques démographiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Immigrant</li> </ul>
<b>Perception de soi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estime de soi peu élevée</li> <li>▪ Perception de soi négative dans le rôle d'élève</li> </ul>
<b>Motivation scolaire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivation scolaire peu élevée</li> <li>▪ Aspirations scolaires peu élevées</li> <li>▪ Confiance peu élevée en ses capacités</li> <li>▪ Difficultés à planifier son avenir</li> </ul>
<b>Engagement scolaire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participation peu élevée en classe et aux activités parascolaires</li> <li>▪ Peu de temps alloué aux devoirs</li> </ul>
<b>Comportement</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problèmes de comportement extériorisés</li> <li>▪ Problèmes de comportement intériorisés</li> <li>▪ Absentéisme élevé</li> <li>▪ Interactions difficiles avec les autres</li> </ul>
<b>Apprentissage</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rendement scolaire peu élevé</li> <li>▪ Redoublement</li> </ul>
<b>Lien avec le marché de l'emploi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emploi occupant plus de 20 heures par semaine</li> <li>▪ Désir d'entrer sur le marché de l'emploi</li> <li>▪ Opportunité d'entrer sur le marché de l'emploi</li> </ul>

## 2.2 Les facteurs familiaux liés au décrochage scolaire

Dès les premières années de la vie de l'élève, les expériences familiales de l'enfant laissent des traces qui risquent d'influencer son parcours scolaire. Garnier, Stein et Jacobs (1997) soulignent l'importance de considérer les facteurs familiaux chez les enfants d'âge préscolaire pour prédire le décrochage scolaire. Selon eux, la

trajectoire menant au décrochage scolaire serait un long processus complexe d'évènements se déroulant dès la petite enfance dans le milieu familial (*Ibid.*). Les facteurs identifiés se rapportent notamment au statut socioéconomique de la famille, à la relation parents-adolescent ainsi qu'aux problèmes familiaux. Ils sont décrits de manière plus détaillée dans les sections qui suivent.

### *2.2.1 Le statut socioéconomique familial*

Parmi les caractéristiques du contexte familial, le statut socioéconomique de la famille prédit fortement le décrochage scolaire (Archambault *et al.*, 2017; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Janosz *et al.*, 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Parr et Bonitz, 2015). Alexander *et al.* (2001) ont suivi annuellement 790 élèves dès leur première année du primaire. De cet échantillon, 60 % des élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, déterminé par leur éligibilité aux repas à prix réduit, avaient décroché alors que chez les élèves issus d'un milieu plus favorisé, le taux de décrochage était de 15 %. Les élèves issus d'une famille à faible revenu seraient donc plus à risque de décrocher (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006). Outre un revenu familial peu élevé, un faible statut socioéconomique est souvent lié à un niveau d'éducation parental peu élevé et à la monoparentalité qui sont également associés au décrochage scolaire (Esterle-Hedibel, 2006).

Une scolarisation parentale peu élevée serait liée au décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 2000). Les parents ayant un niveau d'éducation moins élevé percevraient plus d'assistance sociale et déménageraient plus souvent, ce qui augmenterait le risque que leur enfant décroche (South *et al.*, 2007). Aussi, le niveau d'éducation peu élevé des parents influencerait négativement le rendement scolaire (Abar, Abar, Lippold, Powers et Manning, 2012; Hunt et Hopko, 2009; Schreiber, 2002) et positivement le niveau d'absentéisme de l'élève (Hunt et Hopko, 2009). Cette influence du niveau d'éducation

parental peut refléter la tendance et l'opportunité des parents ayant une éducation supérieure à offrir à leur enfant plus d'occasions pour s'épanouir intellectuellement.

Du côté de la structure familiale, Hickman *et al.* (2008) n'ont relevé aucune différence significative entre les élèves diplômés et les décrocheurs. Cependant, dans cette étude, les structures familiales intactes ont été comparées à l'ensemble des autres structures ne permettant pas d'examiner le rôle joué par la monoparentalité spécifiquement.

La monoparentalité, lorsqu'associée à un statut socioéconomique défavorisé, augmenterait le risque de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Bridgeland *et al.*, 2006; Jordan *et al.*, 2012; Marcus et Sanders-Reio, 2001; South *et al.*, 2007). En effet, plusieurs décrocheurs interrogés ont rapporté que le divorce avait entraîné des difficultés financières dans leur milieu familial (Lessard *et al.*, 2008). Le parent devant alors cumuler plusieurs emplois pour subvenir aux besoins des enfants, cette situation peut résulter en une moins grande supervision parentale. Dans un tel contexte, il est possible que la relation parent-adolescent soit de moins grande qualité et que le parent puisse moins s'impliquer dans le réseau social de l'élève, expliquant ainsi son influence sur le risque de décrochage scolaire (South *et al.*, 2007).

En contrepartie, certaines études ne relèvent pas d'effet significatif entre le statut socioéconomique de la famille et le décrochage scolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2014; Fortin *et al.*, 2004). Dans ces cas, certains auteurs suggèrent que des problèmes familiaux plus importants (des conflits, le contrôle ainsi que le manque d'encadrement, de communication, de soutien affectif ou de cohésion) pourraient influencer plus fortement le risque de décrochage, expliquant ainsi l'absence d'un lien significatif entre le statut socioéconomique et le décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004).

En ce sens, outre l'influence du statut socioéconomique de la famille, les processus familiaux représentent également un facteur important lié au risque de décrochage scolaire. L'influence des interactions parents-adolescent est abordée dans la section suivante.

### *2.2.2 Les interactions parents-adolescent*

L'importance de l'influence de la qualité de la relation parents-adolescent sur le risque de décrochage scolaire est clairement mise de l'avant dans la documentation scientifique (Englund, Egeland et Collins, 2008; South *et al.*, 2007). Effectivement, les décrocheurs se distingueraient des élèves diplômés par des processus familiaux et une relation parents-adolescent de moindre qualité (Englund *et al.*, 2008; Marcus et Sanders-Reio, 2001). Les conduites parentales permettraient également de discriminer les élèves qui demeureront sur la trajectoire de la graduation des élèves qui décrocheront. En début d'adolescence, même si l'élève rapporte un rendement scolaire élevé et des comportements adéquats, Englund *et al.* (2008) ont relevé qu'une relation parents-adolescent de basse qualité pouvait modifier la trajectoire de l'élève pour le mener vers le décrochage scolaire. La relation parents-adolescent renvoie notamment à l'encadrement parental ainsi qu'à la participation des parents dans le suivi scolaire de l'élève.

*L'encadrement parental.* L'encadrement réfère aux pratiques utilisées par les parents afin de superviser leur enfant : la structure à la maison, le processus de prise de décision et le style parental (Baumrind, 1968, 1971). L'absence d'encadrement parental, ou le manque de supervision, augmenterait le risque que l'adolescent décroche (Beekhoven et Dekkers, 2005; Esterle-Hedibel, 2006; Fortin *et al.*, 2004; Meeker *et al.*, 2009). Les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés seraient plus à risque de percevoir une faible supervision parentale (Esterle-Hedibel, 2006).

D'après le constat de divers chercheurs, les décrocheurs rencontreraient moins d'éléments structurants à la maison que les autres élèves (Archambault *et al.*, 2017; Fortin *et al.*, 2010). Les élèves issus d'un milieu familial moins structuré auraient également un taux d'absentéisme plus élevé (Hunt et Hopko, 2009). Les parents de décrocheurs superviserait moins les allées-venues et les activités de leur enfant (Fortin *et al.*, 2004, 2010), connaîtraient moins leurs amis et établiraient moins de règles et de limites parentales (Fortin *et al.*, 2010).

En lien avec l'encadrement parental, le style parental défini à partir des pratiques de contrôle et la sensibilité des parents (Baumrind, 1968, 1971) permettrait également de prédire le décrochage scolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009, 2014) en plus d'influencer différents aspects associés à la réussite scolaire, dont le rendement (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Jeynes, 2007). Selon Blondal et Adalbjarnardottir (2014), l'engagement scolaire de l'élève jouerait également un rôle médiateur partiel sur la relation entre le style parental et le décrochage scolaire. Les élèves percevant leurs parents comme ayant un style démocratique auraient une plus grande probabilité d'obtenir leur diplôme d'études secondaires que les élèves percevant leurs parents comme étant permissifs, négligents ou autoritaires (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009). Dans le même ordre d'idées, Dekkers et Claassen (2001) ont relevé, dans une série d'entrevues menées auprès de décrocheurs, que la plupart d'entre eux n'ont rencontré que peu de résistance parentale lorsqu'ils ont annoncé à leurs parents leur intention de quitter l'école.

*La participation parentale dans le suivi scolaire.* De manière générale, une faible participation parentale à l'école permettrait de prédire le décrochage scolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Fortin *et al.*, 2004; Jimerson *et al.*, 2000; Parr et Bonitz, 2015) alors que la participation parentale au suivi scolaire serait liée à la réussite scolaire (Abar *et al.*, 2012; Jeynes, 2007). Par contre, Deslandes (2005) rapporte que les élèves semblent davantage réceptifs à certains types de participation

parentale, notamment sous la forme d'une pratique privée plutôt qu'une pratique impliquant les pairs et l'enseignant (Deslandes et Cloutier, 2002).

Selon Beekhoven et Dekkers (2005), la participation parentale dans le suivi scolaire serait importante au moment où l'intérêt, la motivation et la concentration de l'élève diminueraient. Par contre, d'après Bridgeland *et al.* (2006), les parents d'élèves à risque de décrocher participent souvent à partir du moment où la situation devient critique et habituellement pour des raisons disciplinaires. Notamment, le soutien des parents, la communication parents-adolescent ainsi que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire ont été identifiées comme étant liées négativement au risque de décrochage scolaire. Les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire renvoient à la valorisation de l'école ainsi qu'aux questionnements des parents envers leur adolescent en lien avec les résultats scolaires, les activités, les amis, les enseignants ainsi qu'à la réalisation des travaux scolaires à la maison (Deslandes, 1996).

Le manque de soutien affectif envers l'adolescent pourrait augmenter le risque de décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Lessard *et al.*, 2008). En ce sens, Alexander *et al.* (2001) ont rapporté que 56 % des élèves de leur échantillon ont décroché lorsque le soutien parental était moins élevé alors que seulement 27 % des décrocheurs rapportaient un soutien parental élevé. Certains élèves ont expliqué que le soutien se manifeste par l'écoute, l'attention et l'encouragement qui leur sont donnés (Howard et Johnson, 2000). De leur côté, les élèves à risque de décrocher percevraient davantage leurs parents comme étant peu encourageants ainsi que moins de félicitations de leur part (Fortin *et al.*, 2004). Les mêmes élèves percevraient également que leurs parents les accompagnent peu dans leurs activités (*Ibid.*).

Le soutien perçu par l'élève semble avoir un effet sur ses affects envers l'école et sur ses comportements scolaires, comme l'assiduité scolaire (Rosenfeld, Richman et

Bowen, 2000). Comme il a été mentionné précédemment, même si des élèves ont un rendement scolaire élevé et des comportements scolaires positifs, ils ont besoin de soutien parental. Sans soutien, la probabilité qu'un élève, d'abord à faible risque de décrocher, décroche augmenterait de manière significative (Englund *et al.*, 2008).

Le niveau des attentes parentales influencerait également le parcours scolaire de l'élève. En plus d'influencer le rendement scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Froiland et Davison, 2014), dès le début de la scolarité de l'enfant, les attentes parentales permettraient de discriminer les décrocheurs des élèves obtenant leur diplôme d'études secondaires (Alexander *et al.*, 2001). Froiland et Davison (2014) rapportent que les parents de familles biparentales et les parents asiatiques auraient des attentes parentales plus élevées que les parents de familles monoparentales ou d'autres ethnies. De plus, ces attentes seraient plus grandes envers les filles qu'envers les garçons (*Ibid.*).

Les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire seraient plus difficiles pour les élèves à risque de décrochage scolaire. Englund *et al.* (2008) ont effectivement relevé que les futurs décrocheurs avaient plus de difficulté à travailler en collaboration avec leurs parents lors de tâches de résolution de problèmes que les élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaire. Les élèves qui ont par la suite décroché auraient démontré un niveau plus élevé d'éloignement et de solitude lors de ces tâches (*Ibid.*).

La communication parents-adolescent en lien avec l'école serait liée au rendement scolaire de l'élève (Abar *et al.*, 2012; Deslandes, 2010; Deslandes et Lafortune, 2001; Jeynes, 2007). Le rendement scolaire étant lié au décrochage scolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009), il est possible que la communication parent-enfant n'influence qu'indirectement le risque de décrochage scolaire. En ce sens, une étude de Battin-Pearson *et al.* (2000) précise que la pauvreté de la socialisation au sein de la famille ne contribuerait pas directement au décrochage scolaire. Par contre, des

élèves à risque de décrocher rapporteraient avoir de la difficulté à initier une conversation avec leurs parents : ils rapportent avoir peu de discussions parents-adolescent liées à l'actualité et à leurs projets d'avenir (Fortin *et al.*, 2004) et ils précisent qu'elles sont particulièrement limitées lorsqu'elles sont liées aux études et à la carrière (Fortin *et al.*, 2006).

Les parents des élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés participeraient moins dans le suivi scolaire de leur enfant (Esterle-Hedibel, 2006; Jeynes, 2007; Parr et Bonitz, 2015). Puisque les parents ayant un statut socioéconomique plus élevé valoriseraient davantage l'éducation, il est possible qu'ils désirent ainsi plus suivre leur enfant dans son parcours scolaire (Jeynes, 2007).

Par contre, compte tenu du rendement peu élevé souvent associé aux décrocheurs, ceux-ci auraient besoin davantage de leurs parents que les autres élèves puisque, selon Englund *et al.* (2008), leur participation pourrait modifier la trajectoire scolaire de l'élève. En effet, chez des élèves ayant une probabilité plus élevée d'obtenir leur diplôme, ils ont relevé un niveau de participation parentale plus élevé chez ceux qui ont obtenu leur diplôme que chez ceux qui ont finalement décroché. Du côté des élèves ayant une probabilité plus élevée de décrocher, ils ont remarqué un niveau de participation parentale plus élevé chez les élèves qui ont finalement réussi à obtenir leur diplôme que chez ceux qui ont décroché.

En bref, certaines caractéristiques négatives de la relation parents-adolescent peuvent représenter un facteur de risque face au décrochage scolaire. Le faible encadrement parental et la faible participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant seraient effectivement associés au risque de décrochage scolaire. Outre ces processus familiaux, certains événements problématiques vécus au sein de la famille pourraient également influencer le risque de décrocher.



### 2.2.3 Les problèmes familiaux

Selon Jimerson *et al.* (2000), l'environnement familial serait lié directement au risque de décrochage scolaire. Les problèmes vécus dans le milieu familial pourraient augmenter le risque de décrochage scolaire (Jordan *et al.*, 2012). Effectivement, les milieux familiaux instables augmenteraient le risque de décrochage scolaire de l'élève (Alexander *et al.*, 2001; Lessard *et al.*, 2007, 2008). En ce sens, certains décrocheurs rapportent des problèmes familiaux qui sont apparus dès le début de l'enfance et qui ont perduré dans le temps (Lessard *et al.*, 2007). Un climat familial problématique, des déménagements fréquents, un niveau de stress familial élevé, un milieu familial dysfonctionnel ainsi que l'absence ou l'incapacité du parent à s'occuper de l'enfant compteraient parmi les problèmes familiaux associés au décrochage scolaire.

Le climat familial représenterait un facteur important lié au décrochage scolaire. Les conflits familiaux caractériseraient notamment le parcours de certains décrocheurs (Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2007). Le manque de cohésion serait également relevé comme étant un facteur associé au décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004; Hunt et Hopko, 2009; Lessard *et al.*, 2007). Un tel environnement familial serait problématique en raison, entre autres, d'un manque d'entraide et d'un niveau de soutien et d'encouragements peu élevé (Fortin *et al.*, 2004).

Le divorce représente un événement critique pour certains élèves (Lessard *et al.*, 2008, 2009). En effet, des décrocheurs mentionnent que le divorce a pu entraîner une instabilité familiale liée à l'arrivée d'un nouveau conjoint avec qui la relation semblait plus difficile (Beekhoven et Dekkers, 2005; Lessard *et al.*, 2008, 2009), à des difficultés financières ou à un déménagement causant un changement d'école et d'amis (Lessard *et al.*, 2008). Les élèves vivant des déménagements fréquents seraient effectivement plus à risque de décrocher (South *et al.*, 2007). Pour revenir au divorce, en raison des difficultés financières pouvant y être liées, il peut faire en sorte que la mère doive travailler en soirée risquant de diminuer la qualité de la relation mère-

adolescent en raison d'une absence plus fréquente de la mère (Beekhoven et Dekkers, 2005).

Plusieurs décrocheurs vivaient dans un milieu familial dysfonctionnel (Fortin *et al.*, 2004, 2006; Lessard *et al.*, 2006, 2007, 2008; Meeker *et al.*, 2009). Celui-ci peut se caractériser par la négligence parentale (Lessard *et al.*, 2006, 2007, 2008), par une situation d'abus ou par des activités criminelles des parents (Lessard *et al.*, 2008). De plus, dans certains cas, les décrocheurs ont mentionné que leur placement en centre d'accueil suite à un retrait d'un milieu familial dysfonctionnel a pu influencer leur décision de quitter l'école (*Ibid.*).

L'absence (Bridgeland *et al.*, 2006; Lessard *et al.*, 2006, 2007) ou le décès d'un parent (Lessard *et al.*, 2006, 2008; Meeker *et al.*, 2009) ou encore leur incapacité à s'occuper de l'enfant (Lessard *et al.*, 2006, 2007) peut aussi influencer la décision de décrocher de l'école. Chez les parents, la maladie (Meeker *et al.*, 2009), la dépression (Lessard *et al.*, 2006, 2007), la consommation d'alcool excessive (Lessard *et al.*, 2006, 2007, 2009), la pratique des jeux de hasard et d'argent (Lessard *et al.*, 2009) ou un horaire surchargé lié à l'emploi (*Ibid.*) pourraient expliquer cette difficulté à assumer le rôle parental. Les décrocheurs relèvent cette problématique majoritairement auprès du père (*Ibid.*). Dans ces cas, selon Bridgeland *et al.* (2006) et Meeker *et al.* (2009), le décrochage scolaire peut être le résultat d'avoir eu trop de responsabilités à prendre dans le milieu familial.

En somme, plusieurs facteurs du milieu familial peuvent augmenter le risque que l'élève décroche avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le tableau 2 présente un résumé des facteurs familiaux associés au risque de décrochage scolaire.

Tableau 2

Facteurs familiaux associés au risque de décrochage scolaire

<b>Facteurs du milieu familial augmentant le risque de décrochage scolaire</b>
<b>Statut socioéconomique</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revenu familial faible</li> <li>▪ Niveau d'éducation parental peu élevé</li> <li>▪ Monoparentalité, associée à un statut socioéconomique défavorisé</li> </ul>
<b>Interactions parents-adolescent</b>
<p><i>Encadrement parental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faible supervision</li> <li>▪ Peu de règles ou de limites établies</li> <li>▪ Parents participant peu aux prises de décision</li> <li>▪ Style parental non démocratique.</li> </ul> <p><i>Participation des parents dans le suivi scolaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soutien affectif peu élevé</li> <li>▪ Peu ou absence d'encouragement</li> <li>▪ Attentes parentales peu élevées</li> <li>▪ Utilisation de punitions face à un rendement scolaire peu élevé</li> <li>▪ Peu ou absence de félicitations lors des réussites scolaires de l'adolescent</li> <li>▪ Collaboration parents-adolescent difficile lors de résolution de problème</li> <li>▪ Peu de communication parents-adolescent en lien avec l'école et l'avenir</li> <li>▪ Éducation peu valorisée</li> </ul>
<b>Problèmes familiaux</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflits familiaux</li> <li>▪ Déménagements fréquents</li> <li>▪ Divorce</li> <li>▪ Niveau de stress familial élevé</li> <li>▪ Famille dysfonctionnelle (ex. : négligence, abus, exposition à la consommation de substances, activités criminelles, placement en centre d'accueil)</li> <li>▪ Absence ou décès d'un parent</li> <li>▪ Incapacité du parent à s'occuper de l'enfant (ex. : maladie, consommation d'alcool excessive, pratique des jeux de hasard et d'argent, horaire chargé lié à l'emploi)</li> <li>▪ Prise en charge de plusieurs responsabilités familiales</li> </ul>

## 2.3 Les facteurs scolaires liés au décrochage scolaire

Outre les facteurs d'ordre personnel et d'ordre familial, le milieu scolaire compte également plusieurs facteurs pouvant influencer le parcours scolaire de l'élève et, ainsi, influencer sur son risque de décrochage scolaire. Cossette *et al.* (2004) rapportent effectivement que la perception qu'ont les élèves du climat de classe serait liée au risque de décrochage scolaire. Plus les élèves perçoivent le climat de classe positivement, plus leur risque de décrochage scolaire serait faible (*Ibid.*). Hamre, Pianta, Downer, DeCoster et Mashburn (2013) ainsi que Pianta, Hamre et Mintz (2011) définissent le climat de classe<sup>5</sup> par la qualité des interactions sociales et pédagogiques observables entre l'enseignant et ses élèves. Ils regroupent ces différentes interactions en trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe ainsi que le soutien pédagogique. Les facteurs scolaires identifiés par la recherche comme influant sur le risque de décrochage scolaire se rattachent à ces trois domaines. Ces facteurs sont présentés de manière plus approfondie dans les sections qui suivent.

### 2.3.1 Le soutien émotionnel

Le soutien émotionnel renvoie aux interactions sociales entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre les élèves (Hamre *et al.*, 2013; Trickett et Moos, 1973; Pianta *et al.*, 2011). Les facteurs du soutien émotionnel identifiés par la recherche, comme ayant une influence sur le risque de décrochage scolaire, sont les interactions de l'élève avec ses pairs ainsi que la relation entre l'élève et l'enseignant. Ils sont présentés ci-dessous.

*Les interactions avec les pairs.* La relation que l'élève développe avec ses pairs peut jouer un rôle quant au risque de décrochage scolaire (Bennacer, 2000; Hugon, 2010; Lessard *et al.*, 2007). Effectivement, avoir des amis à l'extérieur de l'école (Marcus et Sanders-Reio, 2001), déviants (Archambault *et al.*, 2017; Battin-Pearson *et*

---

<sup>5</sup> Une définition plus approfondie de ce construit est présentée au deuxième chapitre.

*al.*, 2000; Jordan *et al.*, 2012; Lessard *et al.*, 2006), désengagés dans leur scolarité (Archambault *et al.*, 2017; Bridgeland *et al.*, 2006; Jordan *et al.*, 2012; Marcus et Sanders-Reio, 2001), ayant un faible rendement scolaire ou participant peu dans les activités parascolaires (South *et al.*, 2007) augmenterait le risque de décrochage scolaire.

La décision de décrocher serait associée négativement au niveau d'affiliation de l'élève, voire d'interactions positives avec les autres élèves (Cossette *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2004). Les élèves à risque de décrochage scolaire percevraient moins de coopération et d'entraide entre les élèves (Fortin *et al.*, 2004, 2010). Aussi, certains décrocheurs expliquent effectivement leur décision de décrocher par l'absence d'un sentiment d'appartenance à l'école (Meeker *et al.*, 2009). Notamment, un élève déménageant souvent aurait un réseau d'amis plus petit, plus dense et occuperait généralement une place moins centrale dans celui-ci. Selon South *et al.* (2007), cette position d'isolement social augmenterait le risque de décrochage scolaire.

Les élèves à risque de décrochage scolaire vivraient plus de conflits auprès de leurs pairs que les élèves non à risque (Fortin *et al.*, 2010). Ces conflits peuvent être liés au fait que les élèves à risque de décrochage scolaire sont moins enclins à coopérer, à respecter les règles en classe et à se contrôler (Fortin *et al.*, 2004, 2010). Ces derniers feraient donc face à plus de difficultés pour se faire des amis ou former une équipe de travail (Fortin *et al.*, 2004).

Dans certains cas, un rendement scolaire peu élevé pourrait entraîner le rejet et la ridiculisation de la part des pairs (Lessard *et al.*, 2008). Le fait d'être rejeté et ridiculisé peut expliquer le décrochage scolaire dans certains cas (Lee et Breen, 2007; Lessard *et al.*, 2006, 2008; Meeker *et al.*, 2009).

Afin d'intervenir face à l'absentéisme, un prédicteur important du décrochage scolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009), certains auteurs suggèrent d'intervenir,

entre autres, en aidant l'élève à développer des relations plus significatives et valorisantes auprès de ses pairs à l'école (Hunt et Hopko, 2009). Effectivement, les décrocheurs rapportent que les expériences scolaires positives vécues étaient principalement les moments de socialisation où ils pouvaient interagir avec leurs amis sur un plan non académique (Lee et Breen, 2007). Ce réseau d'amis représenterait l'élément dont ils s'ennuieraient le plus une fois hors du milieu scolaire.

*La relation élève-enseignant.* Les écrits relèvent clairement l'importance de la qualité de la relation élève-enseignant comme un des déterminants du risque de décrochage scolaire (Doré-Côté, 2007; Dunn, Chambers et Rabren, 2004; Hugon, 2010; Lessard *et al.*, 2008; Marcus et Sanders-Reio, 2001). En fait, selon Marcus et Sanders-Reio (2001), la probabilité que l'élève obtienne son diplôme serait augmentée par le nombre et la qualité des relations saines et signifiantes développées par l'élève en contexte scolaire. En ce sens, les élèves incapables d'identifier une personne significative dans leur parcours scolaire seraient plus à risque de décrocher (Dunn *et al.*, 2004). Une relation élève-enseignant saine serait caractérisée par la chaleur, une communication ouverte, une autonomie de l'élève et peu de conflits alors qu'une relation malsaine comporterait plutôt des conflits, de l'insécurité, des émotions négatives et de la dépendance (Marcus et Sanders-Reio, 2001).

Précédemment, le soutien parental a été présenté comme étant un facteur important lié au décrochage scolaire. Par contre, la centralité de l'enseignant en ce qui concerne le soutien offert à l'élève est soulignée par Rosenfeld *et al.* (2000) qui ont comparé les effets du soutien de l'enseignant, des parents et des pairs sur le rendement scolaire. Bien que la portée du soutien social perçu par l'élève soit irréfutable, la perception d'un soutien élevé de l'enseignant apparaît comme une condition nécessaire, quoiqu'insuffisante<sup>6</sup>, pour atteindre un comportement adapté, des affects

---

<sup>6</sup> Selon Rosengeld *et al.* (2000), la perception d'un soutien élevé de l'enseignant apparaît une condition nécessaire pour atteindre un comportement, des affects et un rendement scolaire positifs. Par contre, si ce soutien est le seul perçu par l'élève, il n'est pas efficace. Il doit être perçu en combinaison avec au moins une autre forme de soutien, soit le soutien parental ou des pairs.

positifs envers l'école, dont un engagement plus élevé, et un rendement scolaire optimal. Ainsi, même si l'élève perçoit un soutien de la part de ses parents ou de ses pairs, sans la perception d'être soutenu par l'enseignant, il aurait de la difficulté à s'engager positivement dans ses études.

En ce sens, le soutien de l'enseignant permettrait de prédire le décrochage scolaire (Cossette *et al.*, 2004). En effet, le manque de soutien est relevé par certains décrocheurs ou élèves à risque de décrocher comme caractéristique de leur vécu scolaire (Bridgeland *et al.*, 2006; Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2007, 2008; Meeker *et al.*, 2009). Le soutien de l'enseignant permettrait à l'élève de voir différentes alternatives face aux situations stressantes, de développer des habiletés pour faire de l'école une expérience positive et pour trouver l'aide disponible en cas de besoin (Rosenfeld *et al.*, 2000). Face aux difficultés, les élèves se tourneraient vers leur enseignant, ou un membre du personnel de l'école, pour trouver le soutien nécessaire (Howard et Johnson, 2000; Lessard *et al.*, 2009). Selon certains élèves, des rencontres informelles avec l'enseignant pourraient favoriser le sentiment d'être soutenu (Howard et Johnson, 2000). L'idée d'un suivi individualisé visant le soutien de l'élève face à ses difficultés hors classe est également soulevée comme alternative (Bridgeland *et al.*, 2006; Fortin, 2012; Nadeau et Lessard, 2013).

Dans le même ordre d'idées, Doré-Côté (2007) rapporte que les élèves percevant leur enseignant bienveillant seraient moins à risque de décrocher que les autres élèves. Ceux-ci percevraient que leur enseignant se préoccupe davantage d'eux, qu'il porte attention à leur bien-être, qu'il est à l'écoute de leurs besoins et qu'ils démontrent de l'intérêt face à leurs apprentissages et leurs progrès. De son côté, Dorman (2001) souligne que le soutien qu'apporte l'enseignant à l'élève serait lié au sentiment d'efficacité scolaire de l'élève.

Les attentes de l'enseignant seraient aussi liées négativement au décrochage scolaire (Marcus et Sanders-Reio, 2001). Ainsi, l'élève croirait davantage en sa capacité à apprendre s'il se sent soutenu par son enseignant (Dorman, 2001).

Du côté de la qualité de la relation, les enseignants décriraient les élèves à risque de décrocher avec des adjectifs plus négatifs que les autres élèves (Doré-Côté, 2007; Fortin *et al.*, 2004). Ils les percevraient plus agités et plus enclins à perdre leur temps (Fortin *et al.*, 2004). Ces perceptions se manifesteraient en une attitude plus négative des enseignants envers les décrocheurs qu'envers les élèves persévérants (Fortin *et al.*, 2004, 2010). Cette attitude peut paraître comme une réaction de l'enseignant face au désengagement de l'élève vivant des difficultés scolaires ou sociales importantes (Fortin *et al.*, 2010). Des décrocheurs ont effectivement rapporté ne pas s'être sentis respectés et valorisés (Lee et Breen, 2007) et avoir vécu de l'ostracisme de la part de certains enseignants (Lee et Breen, 2007; Lessard *et al.*, 2008).

Les décrocheurs vivraient plus de conflits avec leur enseignant que les élèves persévérants (Archambault *et al.*, 2017; Fortin *et al.*, 2010; Lessard *et al.*, 2006, 2007, 2009; Meeker *et al.*, 2009). Ces conflits peuvent découler d'une difficulté à demeurer centré sur la tâche ou à un refus de respecter les attentes de l'enseignant (Fortin *et al.*, 2010). La réaction de l'élève face à un tel conflit peut emprunter deux parcours. Majoritairement, les élèves, particulièrement des garçons, choisiraient de confronter verbalement l'enseignant alors que d'autres, généralement des filles, préféreraient la voie de l'évitement et du désengagement (Lessard *et al.*, 2006, 2007). Dans le cas d'une confrontation, une escalade de conflits peut s'ensuivre et représenter, pour certains, un élément critique de la décision de décrocher ou, pour d'autres, entraîner un renvoi scolaire. Du côté de l'évitement et du désengagement, les stratégies utilisées peuvent mener à un absentéisme élevé et à des échecs scolaires.

Il en ressort donc que la qualité de la relation élève-enseignant influence le risque de décrochage scolaire (Bridgeland *et al.*, 2006; Englund *et al.*, 2008; Lessard



*et al.*, 2007, 2009). Effectivement, des décrocheurs rapportent avoir été déçus des relations peu significantes avec leurs enseignants (Hunt et Hopko, 2009).

### 2.3.2 *L'organisation de la classe*

Selon Hugon (2010), le décrochage scolaire serait lié directement au fonctionnement de la classe. L'ordre et l'organisation de la classe perçus par l'élève seraient effectivement liés à la décision de quitter ou de persévérer à l'école (Cossette *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2004). Un contrôle plus élevé de la part de l'enseignant augmenterait le risque de décrochage scolaire en raison d'un manque de flexibilité (Cossette *et al.*, 2004) alors qu'un niveau d'organisation plus élevé de la classe permettrait de favoriser le niveau de chaleur de l'enseignant et l'application des règles (Bennacer, 2000).

Sur le plan du fonctionnement de la classe, la clarté des règles perçue par l'élève distinguerait les élèves persévérants des décrocheurs (Cossette *et al.*, 2004). À l'opposé, la perception d'une absence de règles ou du non-respect de celles-ci sans l'application de véritables conséquences augmenterait le risque de décrochage scolaire (Bridgeland *et al.*, 2006; Fortin *et al.*, 2004). Effectivement, certains décrocheurs expliqueraient leur décrochage scolaire par la difficulté de l'enseignant, entre autres, à gérer les comportements des autres élèves (Fortin *et al.*, 2004; Meeker *et al.*, 2009). Ainsi, la discipline, l'ordre, les règlements ainsi que la surveillance de la présence des élèves en classe permettraient aux élèves de se sentir plus en sécurité (Bridgeland *et al.*, 2006). Ce sentiment favoriserait leur attachement au milieu scolaire (Alexander *et al.*, 2001).

La perception qu'ont les élèves de leur engagement (Cossette *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2004) et de l'orientation vers la tâche (Cossette *et al.*, 2004; Dorman, 2001; Fortin *et al.*, 2010) influencerait le risque de décrochage scolaire. Selon Bennacer

(2000), une classe plus orientée vers la tâche permettrait notamment de favoriser l'organisation de la classe ainsi que le niveau de chaleur de l'enseignant.

Dans un autre ordre d'idées, les activités permettant d'impliquer les élèves dans la classe diminueraient le risque de décrocher (Bridgeland *et al.*, 2006; Cossette *et al.*, 2004; Schreiber, 2002) alors qu'un contrôle de l'enseignant perçu par les élèves comme étant élevé augmenterait leur risque de décrocher (Cossette *et al.*, 2004; Doré-Côté, 2007). Également, l'adoption d'une attitude punitive pourrait favoriser un sentiment de peur chez l'élève puisque celui-ci perçoit que l'enseignant se fâche rapidement et de manière imprévisible, rabaisse les élèves, menace de punir et les regarde de haut (Doré-Côté, 2007).

Le sentiment de justice et d'équité entre les élèves jouerait un rôle dans la décision de demeurer à l'école ou non. Dans une étude menée par Lee et Breen (2007), tous les décrocheurs de leur échantillon ont rapporté s'être sentis traités de manière injuste à un moment ou à un autre dans leur parcours scolaire.

Ainsi, un manque de clarté quant aux règles ainsi qu'un manque de structure et d'encadrement augmenteraient le risque de décrochage scolaire (Cossette *et al.*, 2004). Dans le même sens, selon Bridgeland *et al.* (2006), un climat de classe où la discipline et la supervision sont mises de l'avant serait associé à un risque de décrochage scolaire moins élevé.

### 2.3.3 Le soutien pédagogique

Les méthodes d'enseignement joueraient également un rôle sur l'attitude de l'élève envers l'école (Fraser et Kahle, 2007). La pédagogie mise en place aurait une influence sur le risque de décrochage scolaire de l'élève (Hugon, 2010). Plusieurs aspects pourraient influencer la décision de l'élève de décrocher : la perception globale

du contenu, la perception des objectifs d'apprentissage et la perception de la disponibilité de l'enseignant.

*La perception globale du contenu.* Certains décrocheurs expliqueraient leur décision de décrocher par un manque d'intérêt pour les cours (Bridgeland *et al.*, 2006). Les élèves à risque de décrochage scolaire percevraient effectivement moins d'innovation en classe (Fortin *et al.*, 2004) et certains décrocheurs ne se sentiraient pas mis au défi (Bridgeland *et al.*, 2006).

L'intérêt de l'élève pour la tâche serait lié à sa perception quant à l'utilité de celle-ci (Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004). Dans le cas où les élèves percevraient leurs expériences scolaires significatives pour leurs objectifs futurs, leur réussite scolaire serait favorisée (*Ibid.*) et ils seraient plus motivés à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme (Bridgeland *et al.*, 2006; Dunn *et al.*, 2004). En ce sens, les décrocheurs auraient plus de difficulté à identifier un cours qui soit utile pour eux (Dunn *et al.*, 2004). Dunn *et al.* (2004) suggèrent que cette incapacité puisse être un indicateur d'insatisfaction face au programme. Ainsi, les enseignants aidant les élèves à tracer des liens entre leurs apprentissages et leurs plans futurs favoriseraient une perception positive des expériences scolaires (*Ibid.*).

*La perception des objectifs d'apprentissage.* Tel que mentionné précédemment, le risque de décrochage scolaire serait plutôt associé à la position relative de l'élève face à ses pairs quant à son rendement scolaire plutôt qu'à la valeur absolue de sa performance scolaire (Rumberger, 1995). L'orientation de l'évaluation vers la performance, soit la compétition, augmenterait le risque de décrochage scolaire alors que l'orientation vers des objectifs de maîtrise favoriserait la persévérance scolaire (Greene *et al.*, 2004). Si la tâche semble être utile sur le plan de la compétition face aux autres élèves, l'élève tendrait plutôt vers des objectifs de performance (*Ibid.*). Par contre, si l'élève juge la tâche utile en raison de l'importance des habiletés ou des

connaissances liées à celle-ci, il serait plus porté à adopter des objectifs de maîtrise (*Ibid.*).

Par contre, Cossette *et al.* (2004), de leur côté, ont relevé que la compétition perçue en classe serait associée négativement au risque de décrochage scolaire. Cette influence pourrait s'expliquer par le fait que la compétition peut être mise en place dans un climat de soutien où le niveau d'affiliation entre les élèves est élevé. Dans un tel contexte, la compétition pourrait être saine.

*La disponibilité de l'enseignant.* Bien que les élèves désirent une relation de soutien de la part de leur enseignant, semblable à celle des parents, ils veulent d'abord que celui-ci leur offre un soutien pédagogique pour les aider à réussir (Howard et Johnson, 2000). La perception d'une indisponibilité de l'enseignant aurait motivé certains élèves à décrocher (Bridgeland *et al.*, 2006). Certains décrocheurs ont rapporté notamment que plus d'enseignement individualisé, de tutorat, d'école le samedi, de cours d'été ou d'heures supplémentaires avec les enseignants auraient pu les aider à demeurer à l'école (*Ibid.*).

L'influence de la taille des classes a également été soulevée. Certains décrocheurs rapportent qu'ils auraient souhaité avoir plus d'échanges individuels avec leur enseignant grâce à des classes plus petites et interactives (Bridgeland *et al.*, 2006; Lee et Breen, 2007).

Dans un autre ordre d'idées, l'engagement de l'enseignant dans la classe pourrait également influencer la décision de décrocher ou non (Bridgeland *et al.*, 2006; Fortin *et al.*, 2004). Les élèves moins à risque de décrocher percevraient leur enseignant comme étant plus enthousiaste face à sa matière, captant davantage l'attention des élèves et ayant confiance en lui-même (Doré-Côté, 2007). Un enseignement plus clair du contenu ainsi qu'une bonne connaissance de ce qui se passe dans la classe de la part de l'enseignant diminueraient également le risque de décrochage scolaire (*Ibid.*).

Certains décrocheurs rapportent qu'ils auraient désiré avoir un enseignant plus dynamique, plus près de leur réalité (Bridgeland *et al.*, 2006).

En résumé, de manière générale, la perception positive qu'ont les élèves du climat de classe serait liée négativement au risque de décrochage scolaire (Cossette *et al.*, 2004). Le tableau 3 présente une synthèse des facteurs du climat de classe pouvant avoir une influence sur le risque de décrochage scolaire.

Tableau 3  
Facteurs scolaires associés au risque de décrochage scolaire

<b>Facteurs du climat de classe augmentant le risque de décrochage scolaire</b>
<b>Soutien émotionnel</b>
<i>Interactions avec les pairs</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Affiliation à des pairs décrocheurs, déviants ou peu engagés</li> <li>▪ Niveau d'affiliation peu élevé en classe</li> <li>▪ Coopération et entraide peu élevées</li> <li>▪ Faible sentiment d'appartenance à l'école</li> <li>▪ Présence de conflits</li> <li>▪ Rejet ou ridiculisation par les pairs</li> </ul> <i>Relation élève-enseignant</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Peu de soutien de l'enseignant</li> <li>▪ Attentes peu élevées de l'enseignant</li> <li>▪ Présence de conflits</li> </ul>
<b>Organisation de la classe</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ordre et organisation peu élevés</li> <li>▪ Faible orientation vers la tâche</li> <li>▪ Faible implication des élèves</li> <li>▪ Contrôle et sévérité de l'enseignant peu élevés</li> <li>▪ Peu ou absence de règles</li> <li>▪ Absence de conséquences lors du non-respect des règles</li> <li>▪ Peu de flexibilité</li> <li>▪ Sentiment d'injustice ou d'iniquité</li> </ul>
<b>Soutien pédagogique</b>
<i>Contenu global</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Peu d'innovation en classe</li> <li>▪ Rythme d'apprentissage non adapté</li> <li>▪ Peu ou absence d'utilité perçue du cours</li> </ul> <i>Objectifs d'apprentissage</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compétition élevée entre les élèves</li> <li>▪ Orientation vers des objectifs de performance</li> </ul> <i>Disponibilité de l'enseignant</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indisponibilité de l'enseignant</li> <li>▪ Classe nombreuse</li> <li>▪ Enseignant peu engagé en classe</li> </ul>

En somme, les facteurs pouvant mener les élèves vers le décrochage scolaire sont multiples, variés et complexes. Plusieurs études se sont penchées sur l'identification de ces facteurs augmentant le risque de décrochage scolaire afin de mieux comprendre les différents parcours menant les élèves au décrochage scolaire. Nous avons donc recensé les écrits abordant les facteurs d'ordre personnel, du milieu familial et du climat de classe, soit les facteurs plus proximaux à l'adolescent.

Comme il a été mentionné, plusieurs facteurs d'ordre personnel, du milieu familial et du climat de classe peuvent augmenter le risque de décrochage scolaire. Par contre, la présence de ces facteurs ne mène pas nécessairement au décrochage scolaire. En effet, plusieurs élèves exposés à des facteurs augmentant leur risque de décrochage scolaire réussissent à obtenir leur diplôme d'études secondaires (Harvey, 2007). Dans la visée de diminuer le taux de décrochage scolaire, il apparaît pertinent de se pencher sur le cas de ces élèves afin de comprendre davantage leur parcours scolaire et les facteurs ayant favorisé l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ce point nous mène à un changement de perspective dans le domaine de la recherche en sciences sociales : le passage d'une perspective orientée vers le risque à une perspective orientée vers la résilience.

### 3. DU RISQUE VERS LA RÉSILIENCE : UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE

Pour certains chercheurs, un important changement s'est opéré dans le domaine de la recherche en sciences sociales au cours des dernières décennies. Par le passé, les chercheurs se sont longtemps intéressés à l'inadaptation et aux psychopathologies des individus exposés à l'adversité afin de prévenir ces difficultés (Brown, 2001). Cette perspective orientée vers le risque vise l'étude des difficultés d'adaptation à partir de l'identification des influences négatives (Luthar et Zelazo, 2003).

Puis, une adaptation positive est relevée chez certains individus faisant partie de la population à risque de vivre des difficultés d'adaptation (Brown, 2001; Masten,

1989). Peu d'attention avait été donnée à cette portion de la population (Jackson et Martin, 1998) puisque l'adaptation positive de l'individu ainsi que le développement face à l'adversité étaient alors négligés par les études (Masten, 2001). Graduellement, certains chercheurs sont passés d'une perspective orientée vers le risque et la vulnérabilité à une perspective plutôt orientée vers l'adaptation de l'individu en se penchant sur les facteurs de protection et la résilience en plus du risque (Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 1989). Cette perspective permet d'élargir la recherche pour y inclure les individus allant à l'encontre des statistiques (Wang, Haertel et Walberg, 1994).

Le construit de la résilience s'est introduit dans la recherche en sciences sociales, notamment dans le champ disciplinaire de l'éducation (Brown, 2001). Ainsi, plutôt que de se pencher sur les difficultés d'adaptation rencontrées par les élèves, les études portant sur le construit de la résilience s'intéressent plutôt aux élèves qui se sont bien adaptés malgré leur probabilité élevée de rencontrer des difficultés (Howard et Johnson, 2000). Ces études visent à favoriser l'adaptation positive de l'élève et non seulement à réduire les influences négatives (Luthar et Cicchetti, 2000). Cette nouvelle approche a donc offert une alternative détournant l'attention exclusivement orientée vers le risque et la déviance de la population exposée à un risque élevé (Trudel, Puentes-Neuman et Ntebutse, 2002).

La résilience est par contre un construit complexe et peut mener à certaines mésinterprétations (Luthar et Zelazo, 2003). En ce sens, plusieurs critiques sont portées envers l'usage de ce construit dans le domaine des sciences sociales. Il importe donc de prendre diverses précautions afin que ce construit soit bien utilisé. En ce sens, au deuxième chapitre, le construit est défini de manière approfondie à partir des conceptions de divers auteurs. Pour l'instant, nous présenterons une brève définition.

De manière générale, la résilience est définie comme la capacité d'une personne à s'adapter positivement en dépit d'un contexte d'adversité (Howard et Johnson, 2000;



Jindal-Snape et Miller, 2008; Luthar, Cicchetti et Becker, 2000; Masten, 1989; Masten et Coatsworth, 1998). Deux conditions sont nécessaires à l'établissement d'une trajectoire de résilience : 1) un contexte d'adversité et 2) une adaptation positive (Luthar *et al.*, 2000). La résilience est généralement définie en fonction d'un contexte spécifique : elle varie d'un domaine à l'autre (Masten et Coatsworth, 1998). Plusieurs types de résilience sont donc suggérés. La résilience scolaire correspond à l'un des types proposés (Théorêt, 2005). Ainsi, si la trajectoire d'un élève peut être qualifiée de résiliente dans le domaine scolaire, celui-ci pourrait tout de même vivre des difficultés dans un autre contexte. Dans le contexte scolaire, la résilience est définie comme étant une plus grande probabilité, pour un élève, de vivre un succès scolaire et d'autres accomplissements positifs malgré les adversités (Washington, 2008). Dans le cadre de notre étude, l'adaptation positive renvoie à un faible risque, voire nul, de décrochage scolaire.

La résilience est un processus transactionnel entre l'élève et son environnement (Werner, 2000). Outre ses caractéristiques personnelles (Masten et Coatsworth, 1998; Werner, 2000), trois milieux peuvent influencer l'élève : la famille, l'école et la communauté (Masten et Coatsworth, 1998; Wang, 1997; Werner, 2000). L'ensemble des caractéristiques de ces milieux, en interaction avec les caractéristiques personnelles de l'adolescent, détermine l'impact des adversités potentielles de l'environnement sur l'adaptation de l'élève (Masten et Coatsworth, 1998). Ainsi, pour certains élèves, des facteurs personnels, familiaux et scolaires peuvent compenser le risque et les conséquences associés à l'adversité à laquelle ils font face, leur permettant ainsi de bien s'adapter (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon et Hooper, 2006; Duchesne, Larose, Guay, Vitaro et Tremblay, 2005). Ces caractéristiques sont des facteurs de protection et sont donc nécessaires pour permettre la résilience (Jindal-Snape et Miller, 2008). Ainsi, dans une perspective orientée vers la résilience, il apparaît pertinent de se pencher sur les facteurs diminuant le risque de décrochage scolaire d'un élève exposé à l'adversité.

#### 4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Tel que nous l'avons précédemment développé, le décrochage scolaire est une préoccupation importante pour notre société en raison des conséquences personnelles et sociétales liées à un taux de décrochage scolaire élevé (Gilmore, 2010; Gouvernement du Québec, 2009). Plus précisément, la pauvreté (Canadian Council on Social Development, 2007) ainsi que la précarité d'emploi (Bowlby, 2008; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009) seraient plus fréquemment vécues par les individus qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires. De plus, le décrochage scolaire priverait la société de revenus fiscaux en plus d'engendrer des dépenses plus élevées à l'égard de l'utilisation de divers services dont les coûts sont assumés par l'État (Lafond, 2008). Par conséquent, plusieurs études se sont penchées sur les facteurs augmentant le risque de décrochage scolaire. Il en ressort que de multiples facteurs personnels, familiaux et scolaires soient associés au risque de décrochage scolaire des adolescents.

Par contre, bien que certains élèves soient exposés à des facteurs augmentant le risque de décrochage scolaire, plusieurs obtiennent leur diplôme d'études secondaires. Ces élèves adaptés positivement, malgré l'adversité à laquelle ils font face, apportent diverses questions pertinentes à approfondir. En effet, lorsque des élèves doivent s'adapter positivement tout en faisant face à l'adversité, il devient particulièrement pertinent, dans une visée de prévention et d'intervention, de comprendre de quelle façon l'adaptation positive s'est développée dans ce contexte (Masten et Coatsworth, 1998).

Cependant, malgré que la recherche sur la résilience ait sa pertinence et laisse percevoir des retombées intéressantes, nous y reviendrons lorsque nous aborderons la pertinence de l'étude, il semble que les mécanismes soient toujours peu compris (Howard et Johnson, 2000; Kumpfer, 1999; Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 2001; Washington, 2008). Outre l'identification des facteurs, Washington (2008) souligne l'importance de considérer la nature interactionnelle du processus de la résilience. En

effet, la simple identification d'un facteur prédisant la résilience a un pouvoir limité quant à la prévention et l'intervention (Rutter, 1987). Plus la compréhension du processus et des mécanismes de la résilience sera étroite, plus les stratégies de prévention et d'intervention pourront être spécifiques (Liddle, 1994; Masten, 2001; Masten et Powell, 2003). La nature interactionnelle du processus de résilience devrait donc être considérée afin de comprendre les processus et les mécanismes qui permettent à l'élève de s'adapter positivement face à l'adversité.

Si nous revenons aux études portant sur les facteurs liés au risque de décrochage scolaire, tel que rapporté dans les sections précédentes, plusieurs études ont permis d'identifier des facteurs d'ordre personnel, familial et scolaire associés au décrochage scolaire. Cependant, à notre connaissance, seulement quelques-unes ont examiné à la fois l'influence des facteurs du milieu familial et du climat de classe sur le parcours scolaire de l'élève. Puis, lorsqu'elles l'ont fait, la majorité de ces études identifiaient de manière indépendante les facteurs du milieu familial ou du climat de classe liés au décrochage sans s'attarder à l'interaction entre ceux-ci. Ainsi, d'après notre recension des écrits, bien que certaines aient examiné l'interaction entre, d'une part, les facteurs personnels et, d'autre part, les facteurs de milieu familial ou du climat de classe, peu ont examiné l'interaction entre les facteurs du milieu familial, le climat de classe et le risque de décrochage scolaire.

Il est possible que les facteurs de ces deux milieux interagissent et influencent ainsi différemment le risque de décrochage scolaire que s'ils sont considérés indépendamment. Il apparaît donc pertinent d'examiner l'influence de l'interaction entre des facteurs du milieu familial et des facteurs du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire. En ce sens, nous avons identifié une étude ayant examiné cette interaction entre ces deux milieux et le décrochage scolaire.

Fortin *et al.* (2013) ont mené une étude longitudinale sur huit ans dans laquelle ils ont examiné l'influence de facteurs personnels, familiaux et scolaires sur le

décrochage scolaire auprès d'élèves du secondaire. Les données quant aux facteurs ont été recueillies auprès de 672 élèves âgés de 12-13 ans et le statut de décrocheur a été établi lorsque l'élève était âgé de 19-20 ans.

Du côté des facteurs personnels, le sexe et l'état dépressif de l'élève ont été notés. Quant aux facteurs familiaux, Fortin *et al.* (2013) ont collecté des données quant au statut socioéconomique, à la perception de l'élève quant aux caractéristiques sociales et environnementales de leur famille, telles que la cohésion, l'expression, les conflits, l'organisation et le contrôle et à la participation des parents dans le suivi scolaire. Au même moment, du côté de l'école, ils ont recueilli des données portant sur le climat de classe perçu par l'élève ainsi que sur les comportements de l'élève perçus par l'enseignant et sur l'attitude de ce dernier envers l'élève. Le rendement scolaire a également été noté au même temps de mesure, soit lorsque l'élève était âgé de 12-13 ans. Puis, parmi ceux-ci, 111 participants ont été identifiés en tant que décrocheurs à l'âge de 19-20 ans.

Les résultats de l'étude suggèrent qu'une faible participation des parents dans le suivi scolaire était corrélée à un niveau plus élevé de dépression chez l'élève et de conflits dans la famille. Par contre, cette faible participation des parents dans le suivi scolaire n'était pas liée au climat de classe perçu par l'élève et à son rendement scolaire. Il a été relevé qu'un niveau de dépression plus élevé chez l'élève et plus de conflits dans la famille seraient associés à une perception plus négative du climat de classe qui permettrait de prédire un rendement scolaire moins élevé. Le rendement scolaire serait également moins élevé chez les élèves de sexe masculin et les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé. Enfin, le rendement scolaire, jouant un rôle médiateur, serait le seul facteur prédisant directement le statut de décrocheur à l'âge de 19-20 ans.

Selon Fortin *et al.* (2013), il est possible que l'exposition à un environnement familial plus négatif ait augmenté la vulnérabilité de l'élève face à la dépression influençant ainsi son engagement et sa réussite à l'école. Ces élèves issus d'un milieu

familial moins favorable entreraient à l'école avec des lacunes limitant leur engagement dans la vie scolaire. Puisque le climat de classe, le statut socioéconomique, le sexe influencent indirectement le décrochage scolaire, le rendement scolaire jouant un rôle médiateur, Fortin *et al.* (2013) soulignent l'importance du climat de classe perçu par les élèves dans une perspective de prévention du décrochage scolaire. Ils suggèrent également que des entretiens permettraient d'obtenir des informations complémentaires quant au rôle de la famille et de l'école dans le processus menant au décrochage scolaire.

En somme, outre l'identification des facteurs associés au risque de décrochage scolaire, peu d'études se sont intéressées aux élèves à faible risque de décrochage scolaire malgré qu'ils soient issus d'un contexte d'adversité. De plus, les interactions entre les facteurs ont été peu examinées. Dans les études recensées, les facteurs sont généralement identifiés de manière indépendante. Ainsi, à notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur les interactions entre les facteurs du milieu familial et le climat de classe. Sur ce point, nous avons rapporté que Fortin *et al.* (2013) avaient examiné les interrelations entre certains facteurs du milieu familial, la perception du climat de classe et le statut de décrocheur à 19-20 ans. Par contre, dans un souci de prévention du décrochage scolaire des élèves issus de milieux caractérisés par des facteurs favorisant le décrochage scolaire, l'influence de l'interaction entre des facteurs du milieu familial et le climat de classe sur le risque de décrochage scolaire d'élèves au cours de leurs études secondaires n'a pas été examinée. Selon les conclusions tirées par Fortin *et al.* (2013), le climat de classe représenterait un facteur de protection important sur lequel les enseignants pourraient intervenir. Ainsi, dans une perspective orientée vers la résilience scolaire, il importe de mieux comprendre l'interaction et le rôle de ces facteurs dans les processus menant à une adaptation positive, soit à un risque de décrochage scolaire plus faible qu'attendu.

La section qui suit s'attarde à la pertinence scientifique et sociale de notre recherche. La pertinence scientifique se rattache à l'avancement des connaissances

quant aux processus de résilience scolaire pour les élèves issus d'un contexte favorisant leur risque de décrochage scolaire alors que la pertinence sociale présente les retombées pour le milieu de l'enseignement au secondaire.

## 5. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La pertinence de notre recherche s'inscrit sur le plan scientifique ainsi que sur le plan social. Elle vise d'abord à approfondir les connaissances scientifiques à l'égard des processus menant à une trajectoire de résilience scolaire pour les élèves issus d'un contexte favorisant leur risque de décrochage scolaire au secondaire. Puis, elle représente un intérêt certain pour les enseignants du secondaire quant au soutien à la persévérance scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire.

### 5.1 La pertinence scientifique

Une recension des écrits portant sur les facteurs associés au décrochage scolaire a permis de relever divers facteurs associés au décrochage scolaire. Par contre, Hickman *et al.* (2008) soulignent la pertinence d'examiner les élèves ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires qui étaient à risque de décrochage scolaire. Selon eux, il serait pertinent d'identifier les facteurs que ces élèves ont rencontrés ainsi que les expériences qui ont joué un rôle de prévention face au décrochage scolaire. Ainsi, dans une perspective de résilience scolaire, il est pertinent de développer les connaissances quant à l'identification des facteurs, mais aussi à leurs mécanismes d'influence, favorisant la persévérance scolaire, ou diminuant le risque de décrocher.

Dans le même sens, cette recension d'écrits permet également de relever que l'interaction entre les facteurs familiaux et le climat de classe face au risque de décrochage scolaire a été peu étudiée. L'étude de l'influence de cette interaction sur le risque de décrochage scolaire permettrait donc d'approfondir les connaissances quant

aux mécanismes menant à la diminution du risque de décrochage scolaire d'élèves à risque de décrocher au secondaire.

Les études portant sur les interactions entre l'adversité, les facteurs de protection et l'adaptation de l'élève dans le temps permettent de développer les connaissances liées aux processus de résilience (Garmezy, Masten et Tellegen, 1984; Liddle, 1994; Trudel *et al.*, 2002; Vanderbilt-Adriance et Shaw, 2008; Wang, 1997; Wang *et al.*, 1994; Washington, 2008). Ces connaissances, notamment l'analyse des mécanismes de protection, permettent de fournir des pistes spécifiques pour la mise en place de programmes de prévention et d'intervention innovateurs pour promouvoir le développement et l'adaptation d'élèves à risque de vivre des difficultés quant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (Howard et Johnson, 2000; Kumpfer, 1999; Luthar et Cicchetti, 2000; Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 1989, 2001; Masten et Coatsworth, 1998; Masten et Powell, 2003; Power et DeBlois, 2011; Théorêt, 2005; Vanderbilt-Adriance et Shaw, 2008; Washington, 2008; Werner, 2000). La prévention réfère à l'effort de promouvoir l'adaptation de l'élève et de diminuer la probabilité d'apparition de difficultés alors que l'intervention renvoie plutôt à la mise en place d'un mécanisme de protection pour modifier la trajectoire développementale de l'élève à risque de décrochage scolaire dans une direction plus positive (Masten et Coatsworth, 1998; Masten et Powell, 2003).

En somme, deux points appuient la pertinence scientifique de cette recherche. D'une part, elle vise à approfondir les connaissances quant aux facteurs favorisant la diminution du risque de décrochage scolaire d'élèves issus d'un contexte d'adversité, soit un milieu caractérisé par des facteurs augmentant leur risque de décrocher. D'autre part, elle permet de développer les connaissances quant aux processus associés à la diminution du risque de décrochage scolaire en s'attardant au rôle que peuvent jouer les facteurs du milieu familial, le climat de classe ainsi que leur interaction sur le risque de décrochage scolaire. Cette recherche vise la proposition de pistes de prévention et

d'intervention pour les élèves issus d'un contexte qui se caractérise par des facteurs favorisant leur risque de décrochage scolaire.

## **5.2 La pertinence sociale**

Comme nous l'avons abordé précédemment, lorsque le décrochage scolaire est abordé, deux perspectives peuvent être prises. Il est possible de se pencher sur les facteurs augmentant la probabilité de vivre un échec pour intervenir sur ces facteurs ou d'identifier des facteurs jouant un rôle compensatoire, médiateur ou modérateur sur la relation entre l'adversité et les difficultés scolaires pour la mise en place de programmes préventifs. Cette recherche s'inscrit dans la deuxième perspective, soit celle orientée vers la résilience plutôt que celle orientée vers le risque. Nous développons ci-dessous la pertinence de ce choix pour le milieu de la pratique.

La prise d'une perspective orientée vers le risque est associée à certaines problématiques (Brackenreed, 2010). Ces études, par leur intérêt pour les individus différant de la norme, ont pu mener à une certaine stigmatisation de cette clientèle (Brown, 2001; Trudel *et al.*, 2002). De surcroît, le paradigme du risque préserverait une approche éducative inefficace (Brown, 2001) puisque, dans le domaine scolaire, ce paradigme vise à changer l'élève pour que celui-ci réponde mieux à la structure du programme et de l'institution scolaire alors qu'il serait plutôt préférable que ce soit le programme et l'institution scolaire qui répondent aux besoins de l'enfant (Brackenreed, 2010; Lessard *et al.*, 2017a).

Les recherches ayant une perspective orientée vers la résilience, offrant une alternative plus positive, susciteraient plus d'ouverture et d'intérêt naturels que celles ayant une perspective orientée vers le risque (Luthar et Zelazo, 2003; Théorêt, 2005). En effet, les parents et les enseignants sembleraient plus enthousiastes pour promouvoir la réussite scolaire de l'élève, notamment l'obtention du diplôme d'études secondaires, que pour prévenir des difficultés potentielles (Masten et Powell, 2003). La perspective



orientée vers la résilience vise une vision globale de l'élève s'orientant sur le développement de ses forces, soit une visée absente dans la perspective orientée vers le risque qui se centre plutôt sur les problèmes, les déficits et les échecs (Brown, 2001; Luthar et Cicchetti, 2000; Luthar et Zelazo, 2003; Théorêt, 2005). Puisqu'elle permet de percevoir une plasticité et une flexibilité du développement (Cyrułnik, 2007), ce virage vers la résilience permet ainsi aux acteurs du milieu scolaire de s'engager plus efficacement en favorisant la croissance des forces de l'élève pour le diriger sur une trajectoire de résilience scolaire (Brown, 2001; Luthar et Cicchetti, 2000). Elle permet ainsi d'éviter la stigmatisation des élèves à risque de décrochage scolaire (Théorêt, 2005).

Lors de l'utilisation de stratégies de prévention et d'intervention afin de promouvoir l'adaptation de l'élève, Luthar et Cicchetti (2000), Masten (2001), Masten et Coatsworth (1998) et Masten et Powell (2003) proposent trois approches : 1) l'élimination ou la diminution de l'influence de l'adversité et des facteurs de risque, 2) l'ajout de ressources dans la vie de l'élève afin de mettre en place un contrebalancement face à l'adversité et au risque ainsi que 3) la mobilisation, la promotion et l'amélioration des processus entre l'élève et son environnement en favorisant le système d'adaptation de l'élève, de la famille, de l'école et de la communauté. Bien que les acteurs du milieu scolaire devraient connaître autant les trajectoires menant à l'inadaptation et aux difficultés scolaires que celles menant à des stratégies efficaces pour s'adapter face à l'adversité (Liddle, 1994), il peut être plus efficace, dans le milieu scolaire, de se pencher sur les ressources permettant de contrebalancer le risque que de tenter de réduire ou d'éliminer le risque directement (Masten, 1989) puisque les acteurs du milieu scolaire n'ont pas nécessairement un pouvoir sur l'adversité et les risques auxquels peuvent être exposés les élèves une fois à l'extérieur de l'école.

Cette recherche permet de cibler des facteurs du milieu familial, mais surtout de reconnaître l'importance de certains facteurs du climat de classe favorisant la persévérance scolaire de l'élève (Luthar *et al.*, 2000; Wang, 1997; Wang *et al.*, 1994).

Puisque la majorité des facteurs favorisant la résilience scolaire se trouvent dans les milieux entourant l'élève et qu'ils sont souvent normatifs, peu d'efforts majeurs ou d'habiletés spéciales semblent nécessaires pour faire une différence (Howard et Johnson, 2000), offrant ainsi un regard optimiste pour la prévention et l'intervention (Masten et Powell, 2003). Par contre, Kumpfer (1999), Masten et Powell (2003) et Ungar (2008) précisent que les stratégies mises en place auprès de l'élève soient ciblées spécifiquement en fonction de sa situation.

En somme, la pertinence sociale de la recherche s'inscrit en deux points. D'une part, elle vise à conscientiser les enseignants et les parents quant à leur influence sur le parcours scolaire de l'élève afin d'atteindre une mobilisation concertée en identifiant l'apport de l'école et de la famille au regard de la persévérance scolaire. D'autre part, par la diffusion des résultats obtenus, cette recherche a pour cible de sensibiliser les enseignants quant au rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien à la persévérance scolaire auprès des élèves faisant face à un contexte d'adversité dans leur milieu familial.

## 6. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La problématique que nous avons précédemment exposée nous amène donc à formuler la question générale de recherche. Ainsi, dans la visée de favoriser l'obtention du diplôme d'études secondaires d'élèves issus d'un contexte d'adversité et de mieux comprendre les processus et les mécanismes de la résilience scolaire, nous en venons à la question générale de recherche suivante :

Dans une perspective orientée vers la résilience scolaire, de quelle façon des facteurs du milieu familial et le climat de classe contribuent-ils à l'adaptation d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire?

## DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL

Puisque nous désirons nous pencher sur l'influence des interactions entre les facteurs du milieu familial et le climat de classe sur le risque de décrochage scolaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire, nous nous attardons d'abord aux modèles explicatifs du décrochage scolaire au secondaire. Compte tenu des concepts considérés dans notre étude, nous présentons le modèle de Fortin *et al.* (2013). Par la suite, étant donné que nous abordons notre question générale de recherche dans une perspective de résilience scolaire, le construit de la résilience est défini tout en détaillant sa complexité et en présentant le modèle de la résilience scolaire de Kumpfer (1999). Puis, les perceptions, étant d'une grande importance pour la compréhension du risque, du contexte environnemental et de l'adaptation de l'individu, sont abordées. Nous nous penchons ensuite sur la définition des facteurs du milieu familial, notamment le style parental et la participation des parents dans le suivi scolaire, et du climat de classe. Enfin, le modèle de Kumpfer (1999) est adapté aux concepts de notre étude pour ensuite élaborer les objectifs de recherche.

### 1. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Il apparaît d'abord pertinent de se pencher sur les cadres conceptuels et théoriques du décrochage scolaire pour mieux comprendre l'interaction entre le décrochage scolaire et les différents facteurs relevés dans la recension des écrits. En ce sens, cinq modèles explicatifs du décrochage scolaire au secondaire fréquemment utilisés dans la littérature ont été examinés : les modèles théoriques de Finn (1989), le modèle conceptuel de Garnier *et al.* (1997), celui de Battin-Pearson *et al.* (2000) et celui de Fortin *et al.* (2013).

Finn (1989) présente deux modèles théoriques pour expliquer le processus du décrochage scolaire : le *frustration-self-esteem model* et le *participation-identification model*. Le *frustration-self-esteem model* suggère qu'une frustration liée à une diminution du rendement scolaire entraînerait une vision de soi plus négative chez

l'élève. L'élève pourrait alors développer une opposition envers l'école et l'extérioriser par des comportements d'évitement comme le décrochage scolaire. Le *participation-identification model* soutient que plus l'écart entre la participation de l'élève et celle de ses pairs augmente, plus l'élève deviendrait marginal. Cette marginalité diminuerait le sentiment d'appartenance de l'élève et sa participation à l'école. Par le développement d'un sentiment d'aliénation envers l'école, l'élève serait alors plus à risque de s'absenter et de décrocher. Ces deux modèles prennent en considération les caractéristiques personnelles de l'élève, mais ils ne tiennent compte ni des facteurs du milieu familial de l'élève, ni du climat de classe. Ces modèles nous informent donc peu sur les construits de notre question de recherche.

Garnier *et al.* (1997) proposent un modèle liant le décrochage scolaire à des facteurs personnels, familiaux et scolaires. Selon ce modèle, le décrochage scolaire serait associé à la consommation de drogues à l'adolescence, à l'engagement de la famille dans un mode de vie non conventionnel, au rendement scolaire ainsi qu'aux attentes de l'élève quant au niveau d'études atteint. Le fait d'être exposé à la consommation de drogues à l'enfance pourrait aussi augmenter le risque de décrochage scolaire par l'augmentation du risque de consommation de drogues à l'adolescence. Ce modèle souligne donc l'importance de considérer des facteurs de divers ordres. Par contre, sur le plan scolaire, outre le rendement scolaire de l'élève, aucun autre facteur n'est considéré. L'influence du climat de classe sur le décrochage scolaire n'a pas été examinée.

Battin-Pearson *et al.* (2000) présentent un modèle où le rendement scolaire à l'âge de 14 ans jouerait un rôle médiateur sur le lien entre plusieurs facteurs sociaux et personnels et le décrochage scolaire. Les facteurs identifiés sont : l'affiliation à des pairs déviants, un sentiment d'appartenance moins élevé, le sexe masculin, l'activité sexuelle, l'ethnie afro-américaine, un milieu socioéconomique défavorisé ainsi que des parents ayant un faible niveau d'éducation et peu d'attentes sur le plan scolaire envers leur enfant. De plus, le milieu socioéconomique, l'affiliation à des pairs déviants ainsi

que la déviance générale influenceraient également directement le risque de décrochage scolaire. Ce modèle indique que des facteurs de divers systèmes peuvent avoir une influence sur le décrochage scolaire. Bien que l'influence de plusieurs facteurs ait été examinée, celle des interactions parents-adolescent ainsi que du climat de classe n'a pas été considérée. De plus, il importe de souligner que l'échantillon considéré par Battin-Pearson *et al.* (2000) était composé d'élèves issus de milieux où le taux de criminalité était élevé.

Dans le cadre de la présente étude, puisque l'interaction entre des facteurs du milieu familial et le climat de classe est considérée, nous rejetons les modèles de Finn (1989), de Garnier *et al.* (1997) et de Battin-Pearson *et al.* (2000) puisque ceux-ci, outre les facteurs d'ordre personnel, ne considéraient que des facteurs du milieu familial (Garnier *et al.*, 1997) ou que certains facteurs liés au climat de classe (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Finn, 1989). Nous avons plutôt retenu le modèle explicatif du décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2013) qui est présenté à la section suivante.

### **1.1 Le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer**

Une étude longitudinale menée par Fortin *et al.* (2013) a permis de bâtir un modèle soulignant la complexité liée à la prédiction du décrochage scolaire en y incluant des facteurs personnels, familiaux et scolaires. Le modèle est présenté à la figure 1.

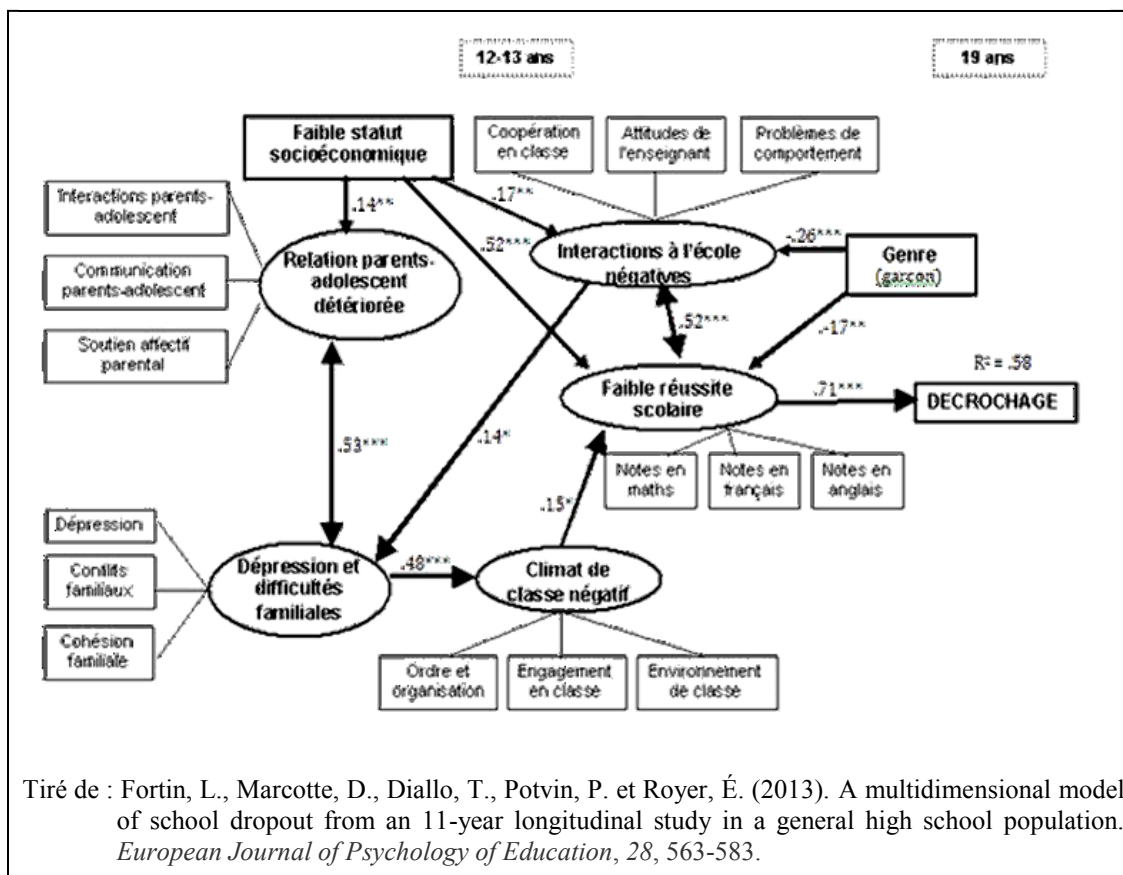


Figure 1 : Modèle explicatif du décrochage scolaire de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2013)

Ce modèle permet d'expliquer 58 % de la variance du décrochage scolaire. Cinq facteurs latents contribueraient au risque de décrochage scolaire : trois facteurs scolaires, soit la faible réussite scolaire, les interactions négatives à l'école et le climat de classe négatif ainsi que deux facteurs familiaux, soit la relation parents-adolescent détériorée ainsi que la dépression et les difficultés familiales pour ce qui est du milieu familial, sont retenus. Chaque facteur latent est issu des scores obtenus pour les trois variables qui le composent.

En lien avec le milieu scolaire, le facteur du rendement scolaire comprend le rendement dans les trois matières de base (français, mathématiques et anglais). Le modèle suggère qu'une faible réussite scolaire à l'âge de 12 ou 13 ans permettrait

fortement de prédire le décrochage scolaire à l'âge de 19 ans. Bien que la réussite scolaire soit le seul facteur lié directement au décrochage scolaire selon ce modèle, il joue un rôle médiateur sur la relation entre plusieurs autres facteurs et le décrochage scolaire. Notamment, sur le plan personnel, les garçons réussiraient moins bien à l'école que les filles. Une faible réussite serait associée à une perception négative du climat de classe et à des interactions négatives à l'école. La perception des élèves d'un climat de classe négatif se décrirait par la perception d'un manque d'ordre et d'organisation, d'un faible engagement de leur part en classe et d'un environnement de classe négatif. Du côté des interactions négatives, provenant de l'évaluation faite par l'enseignant, elles réfèreraient à une attitude négative de la part de l'enseignant et à sa perception du faible niveau de coopération en classe, et des problèmes de comportement perçus chez ses élèves. Selon ce modèle, les garçons présenteraient plus d'interactions négatives que les filles.

Du côté de la famille, un faible statut socioéconomique serait associé à une faible réussite scolaire, à des interactions négatives à l'école et à une relation parents-adolescent de qualité inférieure. La relation parents-adolescent réfère aux interactions parents-adolescent, à leur communication ainsi qu'au soutien affectif parental reçu par l'adolescent. Une relation de faible qualité serait associée fortement, tout comme les interactions négatives à l'école, au niveau dépressif de l'élève et aux difficultés familiales, telles que les conflits familiaux et le manque de cohésion familiale. La perception du climat de classe jouerait un rôle médiateur<sup>7</sup> entre, d'une part, le niveau de dépression et les difficultés familiales et, d'autre part, la réussite scolaire de l'élève.

Le modèle prédictif du décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2013) présente plusieurs forces si on le compare aux autres modèles précédemment mentionnés. Il représente le seul modèle parmi ceux répertoriés qui considère à la fois des facteurs du

---

<sup>7</sup> La médiation renvoie à un système de trois variables où la variable indépendante, soit le niveau dépressif et les difficultés familiales, est liée à la variable médiatrice, soit la perception que l'élève a du climat de classe, et cette dernière est ensuite liée à la variable dépendante, qui est la réussite scolaire (Baron et Kenny, 1986).

milieu familial et des facteurs scolaires. En effet, pour les facteurs du milieu familial, il documente l'influence de trois facteurs sur la prédiction du décrochage scolaire : la relation parents-adolescent, les problèmes familiaux et le statut socioéconomique. Quant aux facteurs scolaires, il se penche sur les interactions à l'école ainsi que sur le climat de la classe. De plus, ce modèle a été élaboré à partir d'un échantillon québécois normatif comparativement notamment au modèle de Battin-Pearson *et al.* (2000) basé sur un échantillon clinique canadien. Il est à noter que les interactions à l'école ont été évaluées à partir de la perception des enseignants et le climat de classe, à partir des perceptions des élèves.

Parmi les limites de ce modèle, les auteurs soulignent que seules des données par questionnaire ont été collectées auprès des élèves et des enseignants. Selon Fortin *et al.* (2013), il serait pertinent de trianguler les données à l'aide d'entrevues afin de comprendre davantage le rôle des facteurs du milieu familial et du milieu scolaire sur le processus du risque de décrochage scolaire.

De plus, ce modèle se base sur une population ayant un statut de décrocheur à 19 ans. Ainsi, en plus de cibler une population ayant terminé la période des études à l'école secondaire, il s'inscrit dans une perspective orientée vers le risque. En effet, les élèves s'étant adaptés positivement et ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires ne sont pas considérés. Bien que ce modèle vise à expliquer le décrochage scolaire, notre étude s'inscrit plutôt dans une perspective orientée vers la résilience scolaire. Comme il a été présenté au premier chapitre, la résilience scolaire renvoie à l'adaptation positive d'un élève faisant face à un contexte d'adversité. En effet, malgré qu'ils soient issus d'un milieu dont les facteurs augmentent leur risque de décrochage scolaire, tels que, notamment, la pauvreté et une famille dysfonctionnelle, plusieurs élèves parviennent à s'adapter à l'école et désirent poursuivre leurs études afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (Egeland, 1997; Harvey, 2007; Horning et Rouse, 2002). Le construit de la résilience est présenté dans la section qui suit.



## 2. LA RÉSILIENCE

Puisque la résilience est un construit complexe et peut mener à certaines mésinterprétations (Luthar et Zelazo, 2003), il importe de le définir rigoureusement. La définition de ce construit avancée par différents auteurs est présentée ainsi que ses caractéristiques et quelques modèles permettant d'en saisir la complexité afin d'en arriver à un modèle théorique fidèle et représentatif.

### 2.1 Les définitions de la résilience

Plusieurs définitions de la résilience sont présentées dans une perspective normative. Pour Rutter (1987), lorsque la variance de la réponse d'une personne face au risque est considérée, la résilience nécessite une adaptation positive. Masten et Coatsworth (1998), de leur côté, définissent la résilience comme la manifestation d'une compétence dans un contexte représentant un défi significatif pour l'adaptation et le développement. Ils précisent que la compétence renvoie à une adaptation positive, et non à une réussite exemplaire, dans un domaine spécifique en considérant le succès attendu basé sur l'âge et le sexe de l'individu dans le contexte de sa culture, de sa société et de son époque. Pour sa part, la définition proposée par Luthar et Cicchetti (2000) renvoie à un construit bidimensionnel impliquant l'exposition à l'adversité et la manifestation d'une adaptation positive. Il s'agirait donc d'un processus dynamique où une adaptation positive est atteinte dans un contexte d'adversité (Luthar et Zelazo, 2003; Luthar *et al.*, 2000). Il est précisé que l'adversité réfère aux circonstances négatives de la vie connues pour être associées statistiquement à des difficultés d'adaptation (Luthar et Cicchetti, 2000). Pour Théorêt (2005), la résilience renvoie à une contre-prédiction référant à l'idée que l'individu, dans ces conditions d'adversité, ne devrait pas être si bien adapté, mais plutôt présenter un déficit de développement personnel ou social.

De son côté, Cyrulnik (2007) propose une distinction entre le développement normal, les difficultés d'adaptation et la résilience :

Quand tout se déroule bien, la transaction entre ce qu'est l'enfant à ce moment et ce qu'est l'école dans ce contexte social constitue une épreuve qui épanouit l'enfant, et l'on parle de "développement normal". Mais quand un trauma déchire un point du système, dans l'enfant, dans sa famille ou dans sa culture, le développement s'arrête, et l'on parle d'"antirésilience". Quand il reprend sous une forme nouvelle avec la mémoire de la blessure, on peut alors parler de résilience à propos de ce néodéveloppement. (p. 7-8)

Ainsi, ce chercheur divise la population en trois groupes. Le premier représente la population qui n'est pas exposée à l'adversité. Leur développement se déroule donc normalement. Le deuxième groupe est représenté par la portion de la population faisant face à l'adversité et développant des difficultés d'adaptation. Dans le même sens que ce construit d'"antirésilience", Théorêt (2005) renvoie ce groupe à un processus de vulnérabilité, soit l'opposé du processus de résilience. Puis, le troisième groupe comprend la portion de la population s'adaptant positivement face à l'adversité, renvoyant à la résilience.

Dans une interprétation constructiviste, Ungar (2004, 2008) définit la résilience comme étant la capacité de l'individu exposé à une adversité psychologique ou environnementale significative à obtenir les ressources nécessaires, à vivre certaines expériences lui permettant de ressentir un bien-être et à l'opportunité pour la famille, la communauté et la culture de l'individu à fournir ces ressources et expériences de différentes manières. Ainsi, la résilience renvoie à la capacité de l'individu à rechercher l'aide et à négocier pour obtenir les ressources nécessaires. Dans cette optique, la qualité de l'adaptation peut être construite à partir de plusieurs indicateurs et est basée sur la perception de l'individu (Ungar, 2004).

Certains auteurs ont également défini la résilience dans le contexte scolaire. En ce sens, Wang *et al.* (1994) définissent la résilience scolaire comme l'atteinte du succès scolaire malgré l'adversité de l'environnement relevée dans les traits, les conditions et les expériences de l'élève. De son côté, Théorêt (2005) distingue la résilience scolaire

de la résilience éducationnelle. La résilience scolaire renverrait à un processus de résilience, tel que défini selon la perspective normative, contextualisé au domaine scolaire alors que la résilience éducationnelle référerait à un processus de résilience dans l'organisation scolaire vécu par l'ensemble de l'école.

En somme, nous retiendrons comme définition de la résilience scolaire qu'il s'agit d'une adaptation plus positive que celle attendue dans un contexte d'adversité, ce contexte renvoyant à des facteurs liés significativement à des difficultés d'adaptation telles que le décrochage scolaire. La résilience elle-même ne peut cependant être mesurée (Luthar et Zelazo, 2003) : sa mesure est inférée à partir de l'adversité et de l'adaptation positive. Deux jugements sont donc nécessaires lors de l'usage du construit de la résilience : un premier portant sur le niveau d'adversité significatif pour l'individu et un deuxième quant à la qualité d'adaptation attendue (Masten, 2001; Masten et Coatsworth, 1998).

### *2.1.1 Le contexte d'adversité*

Trudel *et al.* (2002) soulignent que la définition de la résilience est variable selon le type, la fréquence et l'intensité des facteurs de risque ou des stressors auxquels l'individu a été confronté. Le degré d'adversité doit donc être défini (Masten, 2001). La nature et le degré de l'adversité peuvent varier selon qu'il s'agit d'une expérience de vie représentant un niveau de stress élevé, comme l'exposition à une guerre, ou d'un ensemble d'événements négatifs (Luthar *et al.*, 2000).

La définition de l'adversité représente un problème puisque la conceptualisation du risque par les participants de l'étude est rarement considérée, elle serait prise comme telle (Macé, 2011). Ainsi, pour le chercheur, la présence d'un facteur spécifique représenterait un même niveau d'adversité pour chaque participant. Par contre, bien que deux individus soient exposés à la même adversité, il se peut qu'elle touche

différemment la vie du premier que celle du deuxième (Luthar *et al.*, 2000; Macé, 2001) et le chercheur peut, de son côté, en juger autrement (Luthar *et al.*, 2000).

Ainsi, selon Kumpfer (1999), pour définir le niveau d'adversité auquel l'individu est exposé, certaines conditions sont à considérer. Le chercheur devrait donc porter une attention particulière :

- à l'exposition actuelle au risque;
- à la perception ou l'attribution d'un niveau de risque par l'individu;
- à l'influence proximale ou distale de l'adversité;
- au degré de protection issu de l'individu et de ses proches;
- à l'équilibre entre les facteurs de risque et de protection;
- à la présence de facteurs de protection puissants contrebalançant la présence de facteurs de risque;
- à la présence de facteurs de risque ou de protection généraux ou spécifiques pour différentes adaptations développementales;
- aux différences entre les facteurs de risque et de protection liées à l'âge, aux tâches développementales, à la culture, à l'emplacement géographique et à l'époque.

Dans le cadre de notre étude, le contexte d'adversité est défini par l'exposition actuelle à des facteurs proximaux liés au risque de décrochage scolaire, tels que le milieu socioéconomique défavorisé.

### *2.1.2 La qualité de l'adaptation*

L'étude de la résilience demande également de définir l'adaptation positive à partir de certains indicateurs (Masten et Powell, 2003). Il importe d'abord que le construit de l'adaptation soit lié au construit de l'adversité (Luthar et Zelazo, 2003). Par contre, la définition de l'adaptation peut varier (Théorêt, 2005). Les chercheurs se basent souvent sur les attentes générales de la société, de la culture et de l'époque face à l'individu d'après son âge et de sa situation alors que d'autres se penchent plutôt sur l'absence de psychopathologie ou la présence d'un nombre peu élevé de symptômes (Masten, 2001).

Il est possible que le niveau d'adaptation attendu ne soit pas extraordinaire (Luthar *et al.*, 2000; Masten et Powell, 2003). Selon le contexte, un niveau d'adaptation modéré ou au-dessus de la moyenne peut être suffisant. En effet, certains individus sont exposés à un niveau d'adversité très élevé alors que pour d'autres, le niveau d'adversité est plus modéré. Le niveau d'adversité doit donc être pris en considération pour définir le niveau d'adaptation attendu (Luthar et Zelazo, 2003; Luthar *et al.*, 2000; Masten et Powell, 2003). L'adaptation positive peut n'être qu'un résultat plus positif que ce qui aurait été attendu compte tenu de l'exposition à l'adversité (Luthar et Zelazo, 2003).

En ce sens, Werner (2000) propose trois niveaux d'adaptation variant selon l'adversité à laquelle l'individu est exposé. Le premier renvoie à un individu adapté positivement malgré qu'il soit issu d'un milieu à risque et souvent exposé à plusieurs facteurs de risque augmentant sa vulnérabilité. Le deuxième réfère au maintien du niveau de compétence face à des conditions de stress, tel qu'un divorce. Le troisième est relevé lorsqu'un individu montre une rémission réussie suite à un trauma significatif à l'enfance. Ainsi, le niveau d'adaptation varie entre l'adaptation positive, le maintien et la rémission selon la nature et le degré de l'adversité vécue.

L'adaptation positive attendue pour qualifier la trajectoire de résiliente devrait également dépendre de l'âge (Luthar et Zelazo, 2003; Werner, 2000) du contexte et de la culture de l'individu (Masten et Coatsworth, 1998). En ce sens, il peut être difficile de juger de la compétence d'un individu issu d'une autre culture (*Ibid.*). Par exemple, dans une culture valorisant les travaux manuels et le courage, un retard cognitif peut ne pas être perçu comme une difficulté d'adaptation. Par contre, dans une société où la hiérarchisation sociale est basée sur les diplômes, ce même retard risque d'apparaître comme une difficulté et une limite dans le développement de l'individu (Cyrulnik, 2007). Il importe donc de considérer que les individus issus de familles faisant partie d'une communauté donnée peuvent avoir des valeurs et des attentes différentes

(Masten et Coatsworth, 1998). La résilience dépend donc de l'adaptation de l'individu, mais aussi de la perception de l'environnement face à cette adaptation (Cyrulnik, 2007).

De plus, les ressources fournies par l'environnement pour soutenir la résilience de l'individu peuvent varier d'un contexte à l'autre. L'individu retirant le mieux de ce qui est disponible pour lui devrait être considéré comme étant sur une trajectoire résiliente même si ses comportements ne sont pas perçus comme étant adaptés par une communauté ayant accès à plus de ressources (Ungar, 2008). Il est donc nécessaire de comprendre le contexte de l'individu et les ressources soutenant son processus de résilience pour éviter de surestimer la qualité de l'adaptation attendue.

En somme, les chercheurs adoptent généralement une perspective normative en jugeant les critères d'adversité et d'adaptation selon certaines normes caractérisant une population de référence (Macé, 2011). Il importe que le chercheur fournisse une définition opérationnelle claire du construit en clarifiant ces différents critères (Luthar et Cicchetti, 2000; Luthar et Zelazo, 2003). Par contre, l'identification de la personne qui devra les définir représente une problématique importante. Selon Ungar (2008), il fait sens de se pencher sur la définition que produit la communauté ciblée de ce que devrait être une adaptation positive. Ainsi, une compréhension culturelle et contextuelle, soit les attentes générales qui en découlent, devrait être à la base d'une étude portant sur la résilience. Ainsi, dans le cadre de la présente étude et considérant la culture dans laquelle elle s'inscrit, l'adaptation positive est évaluée à partir d'un faible risque de décrochage scolaire.

## **2.2 Les caractéristiques du processus de résilience**

Outre l'implication d'un contexte d'adversité et d'une adaptation positive, le construit de la résilience comporte diverses caractéristiques qu'il importe de considérer pour l'interpréter adéquatement. Le construit de la résilience est donc circonscrit à un

domaine, renvoie à une conception interpersonnelle et à un processus dynamique impliquant des facteurs et des mécanismes de risque et de protection.

### *2.2.1 Un construit circonscrit à un domaine*

La résilience n'est pas un phénomène dichotomique du type tout ou rien; elle a certaines limites (Luthar et Zelazo, 2003; Luthar *et al.*, 2000). Elle montre effectivement une hétérogénéité importante entre les domaines de divers systèmes. Un même individu peut être jugé compétent dans un domaine et incompétent dans un autre (Luthar *et al.*, 2000; Masten et Coatsworth, 1998). L'atteinte d'une adaptation positive dans un domaine peut être globale dans ce dernier, par exemple la résilience scolaire, mais y être limitée.

Ainsi, puisque la résilience se limite à un domaine spécifique dans la trajectoire de l'individu, Luthar *et al.* (2000) suggèrent que les chercheurs spécifient le domaine auquel les résultats de l'étude sont liés. De plus, elles soulignent l'importance de se questionner sur la relation entre les différents indicateurs de l'adaptation de l'individu à savoir s'ils appartiennent tous à un même domaine ou non. S'il s'agit de construits discrets, il serait préférable de les séparer lors des analyses.

### *2.2.2 Une conception interpersonnelle*

La résilience a été longtemps perçue comme un état immuable lié aux caractéristiques personnelles de l'individu soumis à l'adversité de son environnement. Les études portant sur la résilience se penchaient donc sur les traits ou les attributs personnels permettant aux individus de bien s'adapter (Luthar et Zelazo, 2003; Luthar *et al.*, 2000; Wang *et al.*, 1994; Washington, 2008). Cette pensée suggérait que les individus ayant des difficultés d'adaptation en soient les seuls responsables (Luthar et Zelazo, 2003).

Il a ensuite été relevé que plusieurs facteurs de l'environnement pouvaient également favoriser la résilience (Luthar *et al.*, 2000; Washington, 2008). Elle n'a donc plus été considérée comme un attribut personnel : personne ne naît résilient (Brackenreed, 2010; Liddle, 1994; Luthar et Cicchetti, 2000; Masten et Powell, 2003; Pourtois, Desmet et Laroussi, 2007; Trudel *et al.*, 2002). La résilience ne réfère donc pas à l'invulnérabilité d'un individu : ce n'est pas que l'adversité n'atteint pas ces personnes, mais que des facteurs de protection contrebalancent l'effet de cette adversité (Théorêt, 2005).

La résilience se décrit plutôt comme une trajectoire influencée par des interactions entre l'individu et une multitude d'influences environnementales en plus de ses caractéristiques personnelles (Kumpfer, 1999; Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 2001; Rutter, 1987; Trudel *et al.*, 2002; Wang, 1997). Trois contextes auraient une grande influence sur le processus de résilience de l'enfant : la famille, l'école et la communauté (Trudel *et al.*, 2002; Wang, 1997). L'interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'élève déterminerait l'influence de l'adversité sur son développement (Masten et Coatsworth, 1998; Wang, 1997). Les études se sont alors intéressées à examiner les mécanismes favorisant la résilience (Wang *et al.*, 1994).

La perspective systémique, entre autres, permet de tenir compte de cette nature multidimensionnelle du construit en illustrant la variété des contextes ainsi que les interactions entre l'individu et les différents systèmes de l'environnement (Liddle, 1994; Théorêt, 2005). Cette perspective oblige à ne pas réduire excessivement le phénomène de la résilience, mais à considérer la situation globale de l'individu (Luthar et Cicchetti, 2000) puisque l'étude de la résilience mène à l'addition d'éléments plutôt qu'à la sélection (Liddle, 1994). Bien que les chercheurs soient limités quant au nombre de sources d'influence pouvant être examinées dans une étude (Luthar et Zelazo, 2003), Washington (2008) mentionne qu'il peut être plus difficile de comprendre le processus de résilience lorsqu'on ne se concentre que sur une portion. Comparant le processus de



résilience à une mosaïque, elle suggère qu'un certain recul de la part de l'observateur permette d'observer l'image entière pour ainsi mieux la comprendre.

En somme, la résilience est passée d'une conception intrapersonnelle à une conception interpersonnelle (Liddle, 1994). Ainsi, les chercheurs devraient éviter d'utiliser le qualificatif "résilient" pour caractériser un enfant, mais plutôt l'associer à un profil ou une trajectoire (Luthar et Cicchetti, 2000; Luthar *et al.*, 2000; Masten et Powell, 2003). Les études sur la résilience doivent donc s'intéresser au processus de résilience, soit les mécanismes entre l'élève et les facteurs de son environnement dans le temps, plutôt que les caractéristiques statiques de la personne dite résiliente (Liddle, 1994; Masten, 1989; Théorêt, 2005).

### 2.2.3 *Un processus dynamique*

Puisque la résilience résulte d'interactions complexes entre l'individu et son environnement, l'adaptation de l'individu risque de varier tout au long de son développement et selon les changements de son environnement (Masten et Coatsworth, 1998). La qualification de la trajectoire d'un individu comme étant résiliente ne renvoie donc ni à sa trajectoire complète, ni à son parcours de vie (Masten et Powell, 2003).

La résilience n'est pas un état statique et permanent (Brackenreed, 2010; Liddle, 1994; Luthar *et al.*, 2000; Masten et Powell, 2003), elle s'inscrit plutôt dans un processus développemental (Liddle, 1994; Pourtois *et al.*, 2007; Théorêt, 2005; Trudel *et al.*, 2002). Les critères de la résilience peuvent également se modifier et se transformer dans le temps (Trudel *et al.*, 2002) d'après, notamment, les attentes liées à l'âge et au développement de l'individu (Masten et Powell, 2003). En effet, lorsqu'il vieillit, de nouveaux domaines de compétence apparaissent et d'autres deviennent moins importants.

Ainsi, puisque la résilience est un processus pouvant varier dans le temps, Kumpfer (1999), Luthar *et al.* (2000) et Werner (2000) proposent que les études évaluent à plus d'une reprise l'adaptation de l'élève. Par ce suivi longitudinal, les fluctuations quant à son adaptation peuvent être relevées.

#### *2.2.4 Des facteurs liés au processus de résilience*

Le processus de la résilience serait donc influencé par les caractéristiques personnelles de l'individu et leur interaction avec des facteurs de l'environnement dans le temps. Ces sources d'influence, qu'elles soient internes ou externes, sont des facteurs de risque ou de protection (Masten, 1989; Werner, 2000). Les facteurs de risque augmentent l'influence de l'adversité sur le développement de l'individu et prédisent un niveau plus élevé d'effets indésirables alors que les facteurs de protection, de leur côté, atténuent l'influence du risque (Luthar et Cicchetti, 2000; Luthar *et al.*, 2000; Trudel *et al.*, 2002; Werner, 2000) et favorisent ainsi la résilience (Howard et Johnson, 2000; Masten et Powell, 2003; Werner, 2000). En fait, les facteurs de protection seraient nécessaires pour qu'il y ait résilience (Pourtois *et al.*, 2007).

L'interaction entre les différents facteurs est complexe et doit être examinée (Trudel *et al.*, 2002). Un même construit pourrait être considéré comme étant un facteur de risque dans un contexte et comme un facteur de protection dans un autre. Ces facteurs peuvent donc être représentés par un continuum comportant deux pôles : une extrémité représentant un risque et l'autre, une protection (Luthar et Zelazo, 2003; Masten, 2001; Rutter, 1987; Trudel *et al.*, 2002). De cette façon, la qualification du facteur, en tant que risque ou protection, dépend de son influence dans le contexte étudié (Luthar et Cicchetti, 2000). Par contre, certains facteurs, comme le poids à la naissance, se caractériseraient par un continuum où une extrémité mène à une influence négative, soit un risque, et l'autre demeure neutre. L'influence d'autres facteurs peut être représentée par une courbe curvilinéaire. Ces facteurs, comme la supervision

parentale, représentent une influence négative aux deux pôles, mais demeurent neutres au centre du continuum.

L'influence du facteur peut également être plus ou moins prononcée selon ses caractéristiques. Ainsi, un facteur ponctuel n'aura pas la même influence sur l'adaptation de l'individu qu'un facteur chronique (Ungar, 2004). Aussi, les facteurs proximaux auraient une influence plus forte sur l'adaptation de l'individu que les facteurs distaux (Wang *et al.*, 1994). Par contre, l'influence de ces facteurs distaux n'est pas négligeable.

En somme, l'influence des facteurs dans le processus de résilience semble complexe. En effet, un même facteur peut représenter un risque ou une protection et son influence varie selon ses caractéristiques liées au contexte de l'individu. Ainsi, il semble qu'il importe davantage d'examiner le mécanisme d'influence du facteur que sa seule identification.

### *2.2.5 Des mécanismes dans le processus de résilience*

Selon Rutter (1987), puisqu'un même construit peut être lié au risque ou à la protection, il serait préférable d'examiner les mécanismes plutôt que les facteurs. Ainsi, c'est le mécanisme, et non le facteur, qui détermine sa fonction comme nous l'avons présenté précédemment. Le terme facteur masque une interaction plus complète entre l'individu et son environnement (Kumpfer, 1999). Il importe donc qu'une progression des études sur la résilience passe de l'identification des facteurs à l'exploration des mécanismes expliquant leur influence (Luthar et Cicchetti, 2000; Rutter, 1987) afin de rendre compte de la complexité des interactions entre les facteurs sous-jacents au processus de résilience.

Masten (1989) décrit trois mécanismes par lesquels les facteurs de protection favorisent l'adaptation : en diminuant la probabilité qu'un facteur de risque apparaisse,

en augmentant la disponibilité des ressources compensatoires ou en réduisant l'influence de l'adversité. De plus, l'influence de certains facteurs de protection n'apparaîtrait que dans des conditions de risque particulières alors que d'autres facteurs seraient associés à une trajectoire positive peu importe le contexte (Luthar et Zelazo, 2003).

En ce sens, il apparaît que les mécanismes de protection associés à la résilience soient généralement également liés à la compétence dans un développement normatif (Masten et Coatsworth, 1998). La résilience serait donc un phénomène commun résultant généralement de l'opération entre des systèmes de base (Masten, 2001; Masten et Coatsworth, 1998; Masten et Powell, 2003). Si ces systèmes sont protégés, fonctionnent bien et repoussent les menaces, le développement serait favorisé même face à l'adversité. Par contre, s'ils sont endommagés ou que le niveau d'adversité est trop élevé, le risque d'apparition de difficultés augmenterait (Masten, 2001; Masten et Coatsworth, 1998). Ainsi, les trajectoires de résilience n'impliqueraient pas de mécanismes uniques ou spéciaux, mais se caractériseraient plutôt par des processus normatifs.

En somme, la résilience est un construit complexe circonscrit à un domaine spécifique et fluctuant dans le temps. Par sa conception interpersonnelle, le processus de résilience implique des interactions entre l'individu et son environnement. Les études portant sur la résilience peuvent donc se pencher sur l'identification de ces facteurs, mais surtout sur l'explication de ses mécanismes. Dans le même ordre d'idées, différents modèles de la résilience sont suggérés afin d'explicitier ces mécanismes d'influence.

### **2.3 Les modèles de la résilience**

Divers modèles sont proposés pour tenter de décrire les mécanismes menant à la résilience, notamment le modèle additif ou compensatoire, le modèle interactif et le

modèle du défi. Il est à noter que ceux-ci ne sont pas mutuellement exclusifs (Garmezy *et al.*, 1984).

Le modèle additif (Masten, 2001) ou compensatoire (Garmezy *et al.*, 1984; Masten et Powell, 2003) propose que le cumul des facteurs de risque et de protection soit considéré pour juger du risque auquel fait face l'individu (Garmezy *et al.*, 1984; Howard et Johnson, 2000; Luthar et Cicchetti, 2000; Masten, 2001; Masten et Powell, 2003; Trudel *et al.*, 2002) et de la probabilité qu'une résilience soit atteinte (Howard et Johnson, 2000). Selon ce modèle, chaque facteur de risque ou de protection influence indépendamment l'adaptation de l'élève (cf. figure 2). Si les facteurs de protection sont constants, l'augmentation du niveau d'adversité influence négativement l'adaptation de l'individu (Garmezy *et al.*, 1984). Par contre, l'effet global des facteurs est parfois difficile à comprendre puisque le cumul informe peu sur l'influence de chaque facteur (Trudel *et al.*, 2002).

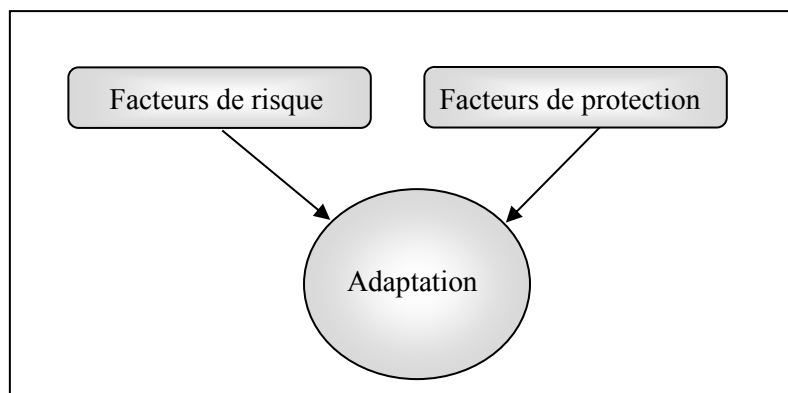


Figure 2 : Modèle additif (Masten, 2001) ou compensatoire (Garmezy, Masten et Tellegen, 1984; Masten et Powell, 2003) de la résilience

Les facteurs de risque et de protection peuvent également interagir entre eux dans un modèle interactif (Luthar et Cicchetti, 2000; Trudel *et al.*, 2002). Deux modèles interactifs plus précis sont proposés : le modèle indirect et le modèle d'immunité-*versus*-vulnérabilité.

Le modèle indirect suggère l'existence d'une variable médiatrice influençant l'adaptation de l'individu (Masten, 2001). Dans ce cas, l'adversité et le facteur de protection influencent indépendamment la variable médiatrice qui est liée à l'adaptation de l'élève (cf. figure 3). Ainsi, il s'agit de facteurs distaux qui influencent un facteur plus proximal, jouant un rôle médiateur, lié à l'adaptation de l'individu (Trudel *et al.*, 2002). Citons comme exemple le modèle prédictif du décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2013) dans lequel le rendement scolaire de l'élève joue un rôle médiateur entre des facteurs d'ordre personnel, familial et scolaire et le décrochage scolaire.

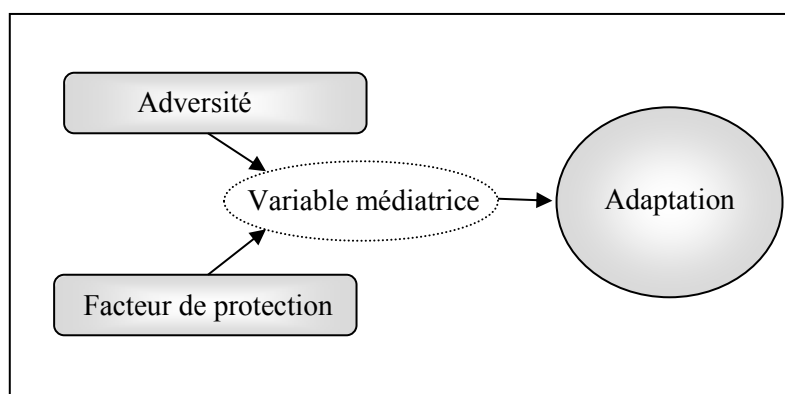


Figure 3 : Modèle indirect de la résilience (Masten, 2001)

De son côté, le modèle d'immunité-*versus*-vulnérabilité propose que l'interaction entre les facteurs de risque et de protection, et non les facteurs eux-mêmes, modère l'influence de l'adversité sur l'adaptation de l'individu (Garmezy *et al.*, 1984). Ainsi, l'adversité influence directement l'adaptation de l'individu, mais la force de cette relation est influencée positivement ou négativement par une variable modératrice (cf. figure 4) (Garmezy *et al.*, 1984; Masten, 2001; Masten et Powell, 2003). Cette variable modératrice peut être présente de manière permanente, indépendamment de la présence de l'adversité, ou apparaître en réaction à une diminution de l'adaptation, notamment sous la forme d'une stratégie d'intervention (Garmezy *et al.*, 1984).

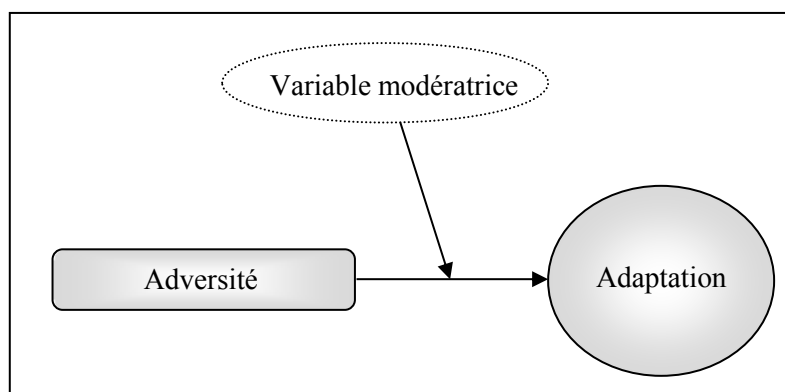


Figure 4 : Modèle d'immunité-*versus*-vulnérabilité de la résilience (Garmezy, Masten et Tellegen, 1984)

Enfin, le modèle du défi suggère que l'adversité à laquelle fait face l'individu le stimule à s'adapter positivement (Garmezy *et al.*, 1984). Par contre, dans un tel cas, il est à noter que l'adversité ne doit pas être excessive.

Bref, ces modèles permettent de représenter les interactions entre l'adversité, les facteurs de risque et de protection ainsi que l'adaptation de l'individu. Par contre, ils n'offrent pas un regard global sur le processus de résilience en négligeant l'intégration des interactions entre les caractéristiques personnelles de l'individu et les facteurs environnementaux. Précédemment, il a bien été souligné qu'il importe de considérer ces deux sources d'influence. En ce sens, Kumpfer (1999) présente un modèle plus complet.

### 2.3.1 Le modèle théorique de Kumpfer

Kumpfer (1999) suggère que le modèle présenté soit considéré comme un point de départ pour organiser les facteurs et les processus permettant de prédire l'adaptation d'individus à risque de développer des difficultés. Selon cet auteur, un modèle efficace devrait inclure les processus ainsi que les construits indiquant l'adaptation de l'élève.

Dans son modèle, il identifie six construits majeurs : quatre représentent des domaines d'influence et deux sont des points transactionnels entre deux domaines. Les domaines d'influence sont : 1) l'adversité, 2) le contexte environnemental, 3) les caractéristiques personnelles de l'individu et 4) l'adaptation. Les points transactionnels sont : 1) la relation entre l'individu et l'environnement et 2) la relation entre l'individu et le type d'adaptation. Le modèle est présenté à la figure 5.

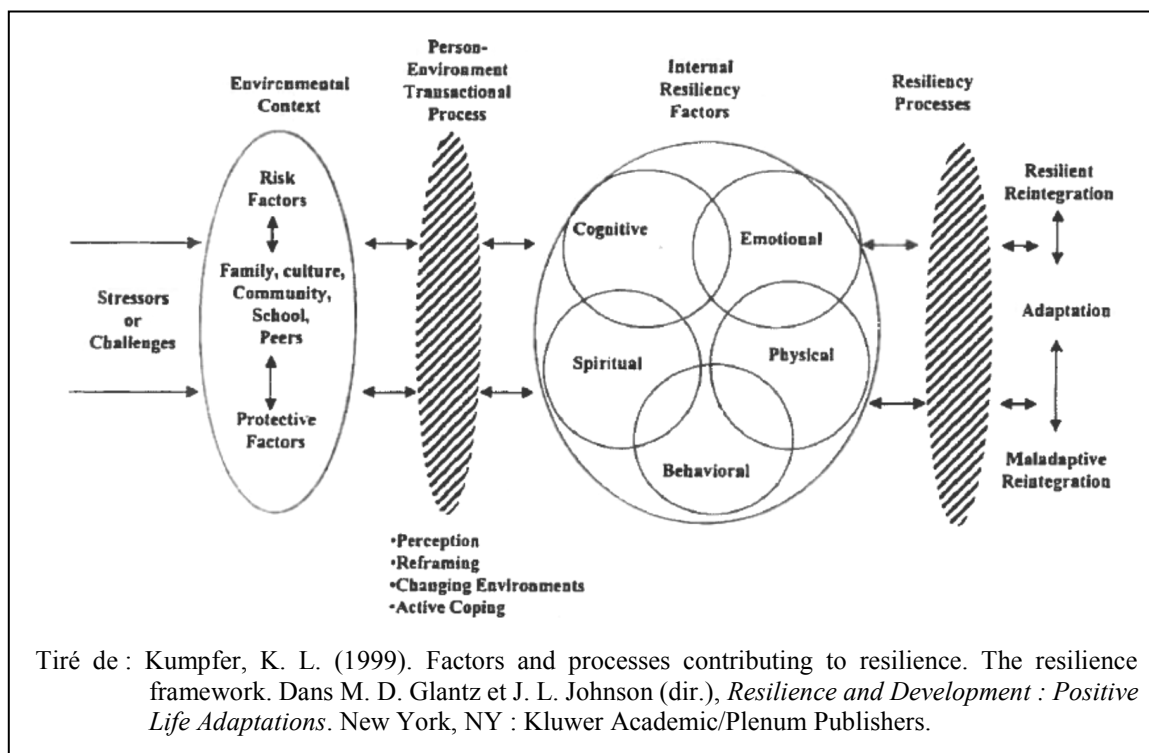


Figure 5 : Modèle de la résilience de Kumpfer (1999)

Le modèle débute par l'apparition de l'adversité. Celle-ci renvoie à un stimulus activant le processus de résilience en créant un déséquilibre ou une rupture de l'homéostasie chez l'individu ou le milieu étudié.

Vient ensuite le contexte environnemental de l'individu. Celui-ci réfère à l'équilibre et à l'interaction entre les facteurs et les mécanismes de risque et de protection des domaines d'influence importants faisant partie de l'environnement



externe de l'individu, comme la famille, les amis, l'école ou la communauté. Ces domaines varient selon l'âge, la culture, la situation géographique et l'époque.

Puis, les processus interactionnels entre l'environnement et l'individu, soit le prochain domaine d'influence, apparaissent. Ceux-ci renvoient à la passivité ou à l'action de l'individu et de ses proches pour percevoir, interpréter et surmonter la menace afin de construire un environnement plus protecteur.

Sont alors abordées les caractéristiques personnelles de l'individu. Celles-ci réfèrent aux compétences spirituelles, cognitives, sociales, comportementales, physiques, émotionnelles et affectives nécessaires pour réussir dans différentes tâches développementales, différentes cultures et différents environnements.

Le processus d'interaction entre l'individu et le type d'adaptation réfère aux processus de résilience. Ceux-ci se définissent par la résilience à court et à long terme et impliquent les processus appris par une exposition graduelle à différentes sources d'adversité permettant à l'individu d'y faire face.

Enfin, l'adaptation de l'individu résulte de ce processus. L'adaptation dans une nouvelle tâche est favorisée par une adaptation antérieure dans une tâche développementale spécifique et cette accumulation graduelle augmente la probabilité d'atteindre la résilience. Ainsi, dans ce modèle dynamique, l'atteinte de la résilience permet de prédire la probabilité de réintégrer la résilience face à une nouvelle source d'adversité.

Bref, l'organisation de ces six construits permet de clarifier le rôle des stimuli environnementaux, des processus transactionnels entre l'individu et l'environnement, des caractéristiques personnelles de l'individu jouant un rôle médiateur, des processus de résilience permettant de favoriser l'adaptation face à l'adversité et le développement de l'individu. De plus, Kumpfer (1999) souligne l'importance que le chercheur

considère l'âge, le développement, la culture et le contexte de l'individu afin de baser ses choix quant au niveau d'adversité, aux domaines de l'environnement à examiner et à la qualité d'adaptation attendue.

Ce modèle respecte la nature interpersonnelle et dynamique du processus de la résilience. Ainsi, bien que l'adaptation positive dans une tâche développementale permette de favoriser une adaptation positive dans une autre, le processus de résilience demeure circonscrit à ces tâches développementales spécifiques où une adaptation positive a été atteinte selon les critères établis. Enfin, Kumpfer (1999) précise la difficulté d'inclure le modèle global dans une étude.

En somme, puisque l'opérationnalisation de la résilience n'est pas universelle, il importe de spécifier clairement l'approche utilisée pour définir l'adversité et l'adaptation positive. Dans le cadre de notre étude, le contexte d'adversité est défini à partir de facteurs environnementaux, tels que le milieu socioéconomique défavorisé, facteur lié au risque de décrochage scolaire tel que relevé dans les écrits répertoriés. De son côté, l'adaptation positive renvoie au faible risque de décrochage scolaire. Les mécanismes d'interaction considérés sont ceux issus de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, et du climat de classe dans lequel l'élève évolue. Les concepts liés au milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, puis le climat de classe sont définis plus loin. Auparavant, nous définissons le concept de la perception puisqu'elle est d'une grande importance lors de l'évaluation et de la compréhension du risque, du contexte environnemental ainsi que de l'adaptation de l'individu.

### 3. LA PERCEPTION

Plusieurs définitions sont avancées pour le concept de la perception. Bien que certains points se distinguent d'un auteur à l'autre, certains éléments sont semblables.

Vernon (1962) définit les perceptions comme étant une série de processus mentaux élaborés prenant place entre la projection du patron visuel sur le cerveau et la conscience complète du monde des objets. Ce patron visuel n'étant pas statique, il bouge continuellement. De son côté, la définition de Day (1966) renvoie à un processus par lequel l'individu maintient un contact avec son environnement. La totalité des processus impliqués dans le maintien du contact avec cette fluctuation d'énergie renvoie au concept de perception. D'après Roxbee Cox (1971), le concept de perception réfère à un dispositif permettant de rendre compte de quelque chose, soit un stimulus, qui s'applique de manière égale à chacun des sens ; si l'individu le voit, l'entend ou le touche, il le perçoit. Cette perception permet d'acquérir des croyances. De plus, il précise que ce concept ne se limite pas qu'aux cas où un objet matériel est perçu, mais il s'étend également aux cas où quelque chose est perçu, soit un objet ou un évènement. Quant à eux, Forgus et Melamed (1976) le définissent comme étant un processus d'extraction d'informations à partir de la vaste gamme d'énergie stimulant les sens de l'organisme. Par cette extraction d'informations, l'individu gagnerait en connaissance à l'égard de son environnement permettant ainsi l'adaptation de son comportement.

En somme, en nous basant sur ces définitions, nous pouvons définir le concept de perception comme étant un ensemble de processus permettant de rendre compte des stimulus captés par les sens d'un individu entraînant le développement de croyances à l'égard de l'environnement. L'individu adapte alors son comportement en fonction des croyances développées. Dans le cadre de cette étude, les perceptions de l'élève sont considérées quant au contexte environnemental pouvant renvoyer, notamment, à des facteurs au milieu familial et au climat de classe. Ces construits sont présentés dans les sections qui suivent.

#### 4. LES FACTEURS DU MILIEU FAMILIAL

Le milieu familial comporte divers facteurs liés significativement au risque de décrochage scolaire tels que rapportés dans le cadre du premier chapitre. Nous nous intéressons, dans le cadre de cette étude, plus spécifiquement à deux facteurs, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire. Ces deux concepts sont donc définis ci-dessous.

##### 4.1 Le style parental

Le style parental renvoie au modèle général d'éducation caractérisant les pratiques parentales à l'égard des enfants basé sur le système de valeurs des parents (Baumrind, 1978). Il considère les comportements des parents de manière globale. Plus précisément, trois styles parentaux sont identifiés et trois dimensions permettent de définir ce construit.

##### 4.1.1 Les styles parentaux

Baumrind (1968, 1978) décrit les pratiques utilisées par le parent permettant de définir chacun des trois styles parentaux, soit le style démocratique, autoritaire et permissif. Ces styles diffèrent quant aux valeurs et aux comportements mis de l'avant par les parents. Ils influencent donc différemment le développement des enfants et des adolescents (Bouchard, Deslandes et St-Amant, 1998; Deslandes, 1996; Potvin *et al.*, 2004; Steinberg, 2001).

*Style démocratique.* Pour ce qui est du style démocratique, les parents encouragent la discussion et les échanges avec l'enfant (Baumrind, 1968, 1978). Ils lui partagent leur raisonnement ayant mené à l'établissement des demandes. La décision prise n'est pas basée sur un consensus ou sur les désirs de l'enfant, mais elle ne tient pas uniquement compte des désirs de l'adulte. Ainsi, par moment, un certain contrôle peut être utilisé lorsque l'enfant et les parents ne sont pas en accord, mais les

restrictions demeurent limitées. Les intérêts et droits de l'enfant et de l'adulte sont considérés.

De plus, les parents démocratiques valorisent l'autonomie et la discipline. Par contre, il importe de souligner que cette autonomie n'exclut pas l'encadrement de l'enfant (Bouchard *et al.*, 1998). Un équilibre doit être trouvé entre la valorisation de l'autonomie et le contrôle ferme (Bergeonniere-Dupuy, 2005). En vieillissant, l'enfant devrait graduellement prendre en charge plus de responsabilités (Bouchard *et al.*, 1998). De leur côté, les parents peuvent continuer à soutenir l'enfant par une présence attentive, affectueuse et constante.

*Style autoritaire.* Les parents ayant un style autoritaire tendent à modeler, contrôler et évaluer les comportements de leur enfant en fonction de leurs attentes personnelles qui sont souvent basées sur et motivées par leurs propres désirs (Baumrind, 1968, 1978). L'obéissance et la punition sont acceptées, voire valorisées, pour modeler le comportement de l'enfant lorsqu'il contrevient aux attentes du parent. La discussion n'est pas mise de l'avant puisque, selon le parent, l'enfant devrait accepter sans négocier ce qui lui est demandé. Ainsi, du côté du style autoritaire, les parents ont tendance à contrôler et à imposer leurs idées.

*Style permissif.* Les parents ayant un style permissif choisissent, pour leur part, une approche non punitive et tolérante (Baumrind, 1968, 1978). Les impulsions, les désirs et les actions de l'enfant sont acceptés. L'enfant est consulté lors des prises de décisions et peu de demandes ou de responsabilités lui sont adressées. Ainsi, l'enfant est libre de choisir lui-même ses activités et n'est pas encouragé à obéir aux normes. Le parent demeure disponible auprès de l'enfant dans le but de répondre à ses désirs et non en tant que guide.

Certaines études ont mené à la distinction de deux styles permissifs : le style indulgent et le style négligent (Baumrind, 1971; Lamborn, Mounts, Steinberg et

Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts et Dornbusch, 1994). Le style permissif indulgent renvoie à la description précédemment présentée. Les parents ayant un style permissif négligent, de leur côté, rejetteraient davantage l'enfant que les parents ayant un autre style parental, incluant le style permissif indulgent (Baumrind, 1971). De plus, ceux-ci n'encourageraient pas l'autonomie de l'enfant.

#### *4.1.2 Les dimensions du style parental*

Deslandes (1996), Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte (1995) et Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) ont identifié trois dimensions permettant de définir le style parental. Il s'agit de l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie.

L'engagement parental réfère à la perception qu'a l'adolescent de ses parents comme étant chaleureux, sensibles et impliqués (Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997). Il renvoie au niveau d'intérêt des parents ainsi qu'au temps et aux ressources qu'ils consacrent à l'enfant (Potvin *et al.*, 2004).

L'encadrement parental se définit par la perception qu'a l'adolescent de la supervision et des limites établies par ses parents (Deslandes, 1996; Deslandes *et al.*, 1997). Il réfère à l'ensemble des mesures prises pour connaître les allées et venues de l'adolescent, pour connaître ses amis et pour lui permettre de développer de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline (Potvin *et al.*, 2004).

L'encouragement à l'autonomie renvoie à la perception qu'a l'adolescent de l'utilisation d'une discipline démocratique de la part de ses parents et de leur incitation à ce qu'il exprime son individualité au sein de la famille (Deslandes, 1996; Deslandes *et al.*, 1997). À l'opposé de l'encouragement à l'autonomie, Steinberg (2001) relève l'intrusion, la surprotection et l'agressivité passive.

En somme, le style parental renvoie aux pratiques basées sur les valeurs des parents mises en place auprès de leur enfant. La tendance globale de ces pratiques mènerait à un style parental autoritaire, permissif indulgent, permissif négligent ou démocratique. Ce dernier se caractérise par l'engagement et l'encadrement des parents ainsi que l'encouragement à l'autonomie (Deslandes *et al.*, 1997).

## **4.2 La participation des parents dans le suivi scolaire**

La participation parentale au suivi scolaire renvoie au rôle joué par les parents, à l'école comme à la maison, dans l'éducation de leur enfant (Bouchard *et al.*, 1998; Deslandes et Bertrand, 2005; Potvin *et al.*, 2004). Le processus de la participation parentale est décrit à partir du modèle révisé d'Hoover-Dempsey et Sandler (2005).

### *4.2.1 Le modèle révisé du processus de la participation parentale d'Hoover-Dempsey et Sandler*

Selon le modèle révisé d'Hoover-Dempsey et Sandler (2005), le processus de la participation se décline en cinq niveaux : 1) la prise de décision, 2) le choix des types de participation, 3) la perception qu'a l'enfant de la participation du parent, 4) l'influence de cette perception sur ses attributs liés à l'apprentissage et 5) l'influence des attributs de l'enfant liés à l'apprentissage sur sa réussite scolaire (cf. figure 6). Chaque niveau sera repris de manière plus approfondie.

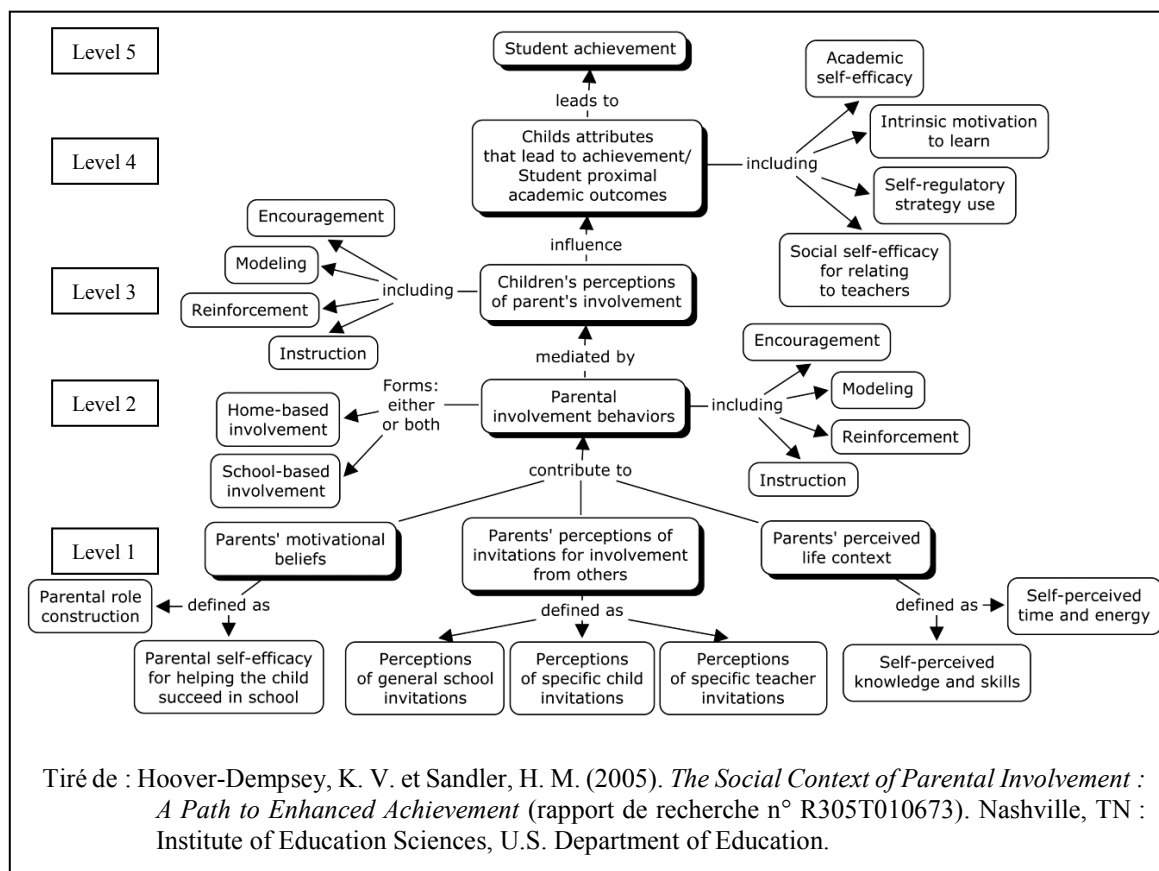


Figure 6 : Modèle révisé du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005)

Au premier niveau se trouve la prise de décision du parent à participer au suivi scolaire. Cette décision se base sur trois construits : les croyances motivationnelles, la perception d'être invité à participer par les autres et la perception du contexte de vie. Les croyances motivationnelles se divisent en deux construits : la construction du rôle parental et son sentiment d'efficacité personnelle pour aider l'enfant. La construction du rôle parental renvoie aux attentes et croyances du parent quant à son rôle face à la scolarité de l'élève. Le sentiment d'efficacité personnelle, de son côté, réfère à sa perception de sa capacité à aider l'élève à réussir. La décision repose également sur sa perception d'être invité par l'école, l'enseignant ou l'enfant lui-même à participer. Le contexte de vie influence également la décision du parent selon la perception qu'il a du



temps et de l'énergie dont il dispose ainsi que de ses connaissances et de ses habiletés pour aider l'enfant.

Une fois que la décision est prise, le parent passe au deuxième niveau où il choisit le ou les types de participation qu'il désire entreprendre à partir des trois construits du premier niveau. Il peut participer à la maison ou à l'école. La participation qu'il entreprendra prendra la forme d'encouragement, de modélisation, de renforcement ou d'instruction.

Le troisième niveau renvoie à la perception que développe l'enfant de la participation de son parent. Selon ce modèle, la participation parentale aurait une influence sur l'élève seulement par la perception qu'a ce dernier de la participation du parent. Dans le cas où l'élève ne percevrait pas sa participation, celle-ci n'aurait pas l'influence attendue.

Au quatrième niveau, la perception qu'a l'enfant de la participation de son parent peut alors influencer ses attributs liés à l'apprentissage. Ces attributs réfèrent à son sentiment d'efficacité scolaire, à sa motivation à apprendre, à ses stratégies d'autorégulation et à son sentiment d'efficacité sociale pour communiquer avec l'enseignant.

Enfin, au cinquième niveau, ces attributs liés à l'apprentissage favoriseraient la réussite scolaire de l'élève. Ainsi, la réussite scolaire serait associée indirectement à la participation parentale puisque cette dernière influencerait plutôt les attributs de l'élève liés à l'apprentissage, soit des attributs proximaux (Hoover-Dempsey, Green et Shepard, 2006).

En somme, la participation des parents dans le suivi scolaire réfère au rôle que joue le parent dans l'éducation de son enfant, que ce soit à l'école ou à la maison. La décision du parent à participer se base sur ses croyances motivationnelles, sa perception

d'être invité à le faire par le personnel de l'école et l'élève ainsi que sa perception du contexte de vie. De plus, Hoover-Dempsey et Sandler (2005) soulignent que la participation parentale doit être perçue par l'adolescent pour que celle-ci ait une influence sur ses attributs liés à l'apprentissage.

Le style parental ainsi que la participation des parents au suivi scolaire, ayant été définis précédemment, représentent deux facteurs du milieu familial. Dans le cadre de cette étude, nous nous penchons également sur des facteurs du milieu scolaire renvoyant au climat de classe plus spécifiquement.

## 5. LE CLIMAT DE CLASSE

Nous abordons maintenant un construit pouvant représenter une part du contexte environnemental de l'adolescent à l'école : le climat de classe. Diverses définitions d'auteurs sont présentées ainsi que les dimensions et les indicateurs du climat de classe identifiés dans la littérature.

### 5.1 Les définitions du climat de classe

Les classes se distingueraient entre elles quant à leur climat (Moos, 1980). Par contre, dans les écrits, il ne semble pas exister une définition commune de ce que représente le climat de classe (Turner et Meyer, 2000). Effectivement, dans plusieurs cas, la définition est implicite. Nous tentons donc d'explicitier ce qu'est le climat de classe.

Plusieurs auteurs relèvent que différents termes apparaissent dans la littérature scientifique pour référer au climat de classe. L'environnement, l'atmosphère, l'ambiance ou le ton sont tous des vocables utilisés comme synonymes du climat de classe (Bennacer, 2000, 2005; Fraser, 1989; Moos, 1980; Wheldall, Beaman et Mok, 1999).

Tous ne s'entendent pas sur ce qu'inclut le climat de classe. Berryhill et Prinz (2003) caractérisent le climat de classe comme étant le contexte social et physique autour de l'élève alors que Bennacer (2005) le qualifie comme n'étant que social ou psychosocial. Quant à la définition de Hamre *et al.* (2013) et Pianta *et al.* (2011), présentée au premier chapitre, le climat de classe renvoie plutôt aux interactions sociales et pédagogiques entre l'enseignant et les élèves. Tout comme Bennacer (2005), Hamre *et al.* (2013) ainsi que Pianta *et al.* (2011) ne considèrent ni le matériel, ni le curriculum. Leur définition s'attarde plutôt à ce que l'enseignant fait à partir du matériel et aux interactions qu'il a avec les élèves.

Dans le même sens, Moos (1979, 1980) et Trickett et Moos (1973) définissent le climat de classe comme étant un système social dynamique incluant non seulement les comportements de l'enseignant, mais aussi les interactions entre l'élève et l'enseignant ainsi que celles entre les élèves. De son côté, Ames (1992) le définit comme étant un milieu où certaines demandes pédagogiques, contraintes situationnelles et caractéristiques psychosociales sont associées à des résultats cognitifs et affectifs variés.

Pour sa part, Gadbois (1974) précise que le climat aurait un caractère stable, global et synthétique. Lorsque le terme climat est utilisé, il référerait à la globalité de l'environnement. Ainsi, selon cet auteur, pour bien comprendre son influence sur l'élève, il serait important de le considérer dans sa totalité. Bien qu'il doive être considéré dans son intégralité, le climat de classe aurait un caractère multidimensionnel (*Ibid.*). Les différentes dimensions du climat de classe ainsi que les variables qui le composent seront présentées plus loin.

Gadbois (1974) souligne également la nature subjective et le caractère perceptif du climat. Selon lui, le climat renverrait à la perception qu'ont les membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, liées aux interactions sociales dans ce milieu. Dans le même sens, plusieurs auteurs précisent que le climat de classe réfère

aux perceptions de certaines caractéristiques de l'environnement partagées par les personnes présentes dans l'environnement telles que les élèves et l'enseignant (Bennacer, 2000; Fraser, 1989; Michaud, Comeau et Goupil, 1990; Moos, 1979, 1980; Trickett et Moos, 1973). Le climat de classe renvoie donc à la qualité de l'expérience vécue par les élèves sur le plan scolaire et social (Turner et Meyer, 2000).

Pianta *et al.* (2011) proposent plutôt que la qualité du climat de classe puisse être évaluée à partir des interactions observables entre l'enseignant et les élèves. Par contre, cette observation ne permet pas de connaître l'expérience vécue par un élève spécifique selon sa perception.

En somme, le climat de classe est majoritairement défini comme étant le système social et dynamique de la classe pouvant être perçu par les membres présents. Ayant une certaine stabilité dans le temps, il serait spécifique à chaque classe. Le climat de classe a un caractère multidimensionnel qui doit être considéré dans sa globalité. C'est ce que nous abordons dans la section qui suit.

## **5.2 Les dimensions et les indicateurs du climat de classe**

Les variables composant ce construit sont nombreuses et variées. Celles-ci sont généralement classifiées en trois dimensions mises de l'avant par Moos (1980) et largement utilisées dans la littérature scientifique : les relations interpersonnelles, le développement personnel ainsi que la gestion du système et de ses changements.

### *5.2.1 Les relations interpersonnelles*

La dimension des relations interpersonnelles renvoie à la participation des élèves au sein de la classe, aux interactions entre eux ainsi qu'à celles avec l'enseignant (Moos, 1980; Trickett et Moos, 1973). Les indicateurs composant cette dimension sont : 1) l'engagement, soit le niveau d'attention et d'intérêts des élèves pour les activités de la classe ainsi que leur participation dans les discussions (*Ibid.*); 2)

l'affiliation ou la cohésion, renvoyant au niveau d'amitié et d'entraide entre les élèves ainsi que le plaisir qu'ils ont d'être ensemble (Fraser, Anderson et Walberg, 1981; Moos, 1980; Trickett et Moos, 1973); 3) le soutien de l'enseignant, perçu par l'aide, l'intérêt, la confiance et l'affection démontrés par l'enseignement envers les élèves (Moos, 1980; Trickett et Moos, 1973); 4) la personnalisation, renvoyant à l'opportunité qu'ont les élèves d'interagir avec l'enseignant et à la considération de leur bien-être personnel et de leur développement social (Rentoul et Fraser, 1979); 5) la participation, soit l'encouragement des élèves à être actifs au sein de la classe plutôt que de demeurer des spectateurs passifs (*Ibid.*).

### 5.2.2 *Le développement personnel*

La dimension du développement personnel renvoie à l'orientation vers l'accomplissement de tâches scolaires et la performance des élèves (Moos, 1980; Trickett et Moos, 1973). Les indicateurs qui composent cette dimension sont : 1) l'orientation vers la tâche, traduite par l'importance de compléter les activités prévues et d'être centrés sur le contenu (*Ibid.*); 2) la compétition, renvoyant à l'emphase mise sur la compétition entre les élèves pour l'obtention des résultats et de la reconnaissance ainsi qu'à la difficulté d'obtenir des résultats scolaires élevés (*Ibid.*); 3) la coopération, opposée à la compétition, référant au niveau d'entraide entre les élèves lors de l'accomplissement de tâches scolaires (Dorman, 2001); 4) l'encouragement à l'analyse, soit l'emphase mise sur les habiletés et les processus d'analyse et leur utilisation lors d'une résolution de problème (Rentoul et Fraser, 1979); 5) l'indépendance, démontrée par la possibilité que les élèves prennent des décisions et puissent contrôler leurs propres comportements et apprentissages (*Ibid.*).

### 5.2.3 *La gestion du système et de ses changements*

La dimension de la gestion du système et de ses changements renvoie à la clarté et à la cohérence des stratégies utilisées pour le maintien de l'ordre dans la classe ainsi qu'au niveau de variété et de nouveauté dans la classe (Moos, 1980; Trickett et Moos,

1973). Elle comporte plusieurs indicateurs : 1) l'ordre et l'organisation, renvoyant à l'importance mise sur les comportements adéquats des élèves et sur l'organisation des tâches et des activités de la classe (*Ibid.*); 2) la clarté des règles, soit l'établissement et le maintien d'un ensemble de règles et à la connaissance qu'ont les élèves des conséquences prévues en cas de non-respect de celles-ci (*Ibid.*); 3) le contrôle de l'enseignant, référant à la rigueur de ce dernier à maintenir et à renforcer ses règles et sur la sévérité des punitions liées au non-respect des règles (*Ibid.*); 4) l'innovation, traduite par la part prise par les élèves pour planifier les activités de la classe ainsi que le nombre d'activités originales et variées planifiées par l'enseignant (*Ibid.*); 5) la différenciation, renvoyant à la sélection d'interventions spécifiques auprès d'élèves particuliers basées sur leurs habiletés, leur style d'apprentissage, leurs intérêts et leur rythme de travail (Rentoul et Fraser, 1979). 6) l'équité, définie par le degré d'impartialité de l'enseignant dans ses interactions avec les différents élèves de la classe (Dorman, 2001).

En somme, le climat de classe se divise en trois dimensions : les relations interpersonnelles, le développement personnel ainsi que la gestion du système et de ses changements. Comme nous l'avons précédemment mentionné, les indicateurs du climat de classe sont nombreux et variés. Nous n'avons ainsi présenté que les indicateurs plus fréquemment nommés dans la littérature. La figure 7 présente une synthèse représentant le construit du climat de classe.

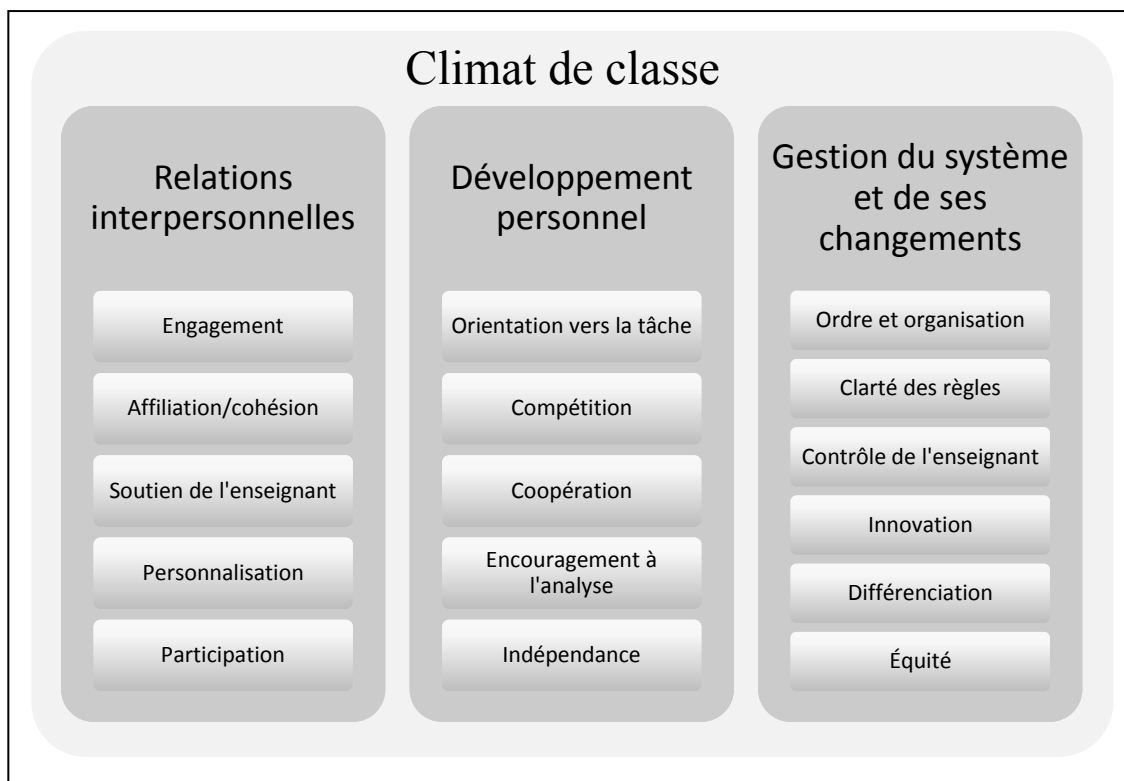


Figure 7 : Dimensions de Moos (1980) et indicateurs du climat de classe

En somme, Ames (1992) souligne l'importance que les dimensions du climat de classe soient considérées comme étant interreliées. Les dimensions devraient donc travailler de concert et viser un même objectif. Malgré tout, les classes se distinguent entre elles en s'orientant davantage vers certaines dimensions que les autres. Ces distinctions peuvent donc entraîner que le climat de chaque classe influence différemment l'adaptation de l'élève.

## 6. NOTRE ÉTUDE

Notre étude s'inscrivant dans une perspective orientée vers la résilience scolaire, la résilience scolaire y est définie à partir d'un faible risque de décrochage scolaire face à un contexte d'adversité. Le contexte d'adversité se définit, dans ce cas, par la présence

de facteurs augmentant le risque d'apparition de difficultés d'adaptation, notamment la localisation dans un quartier socioéconomique défavorisé.

Il apparaît que des élèves issus d'un tel contexte d'adversité réussissent à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Selon le modèle de la résilience de Kumpfer (1999), il est possible que le contexte environnemental influence le processus de résilience de l'élève. La figure 8 présente une adaptation du modèle de Kumpfer (1999) à partir des construits de notre étude.

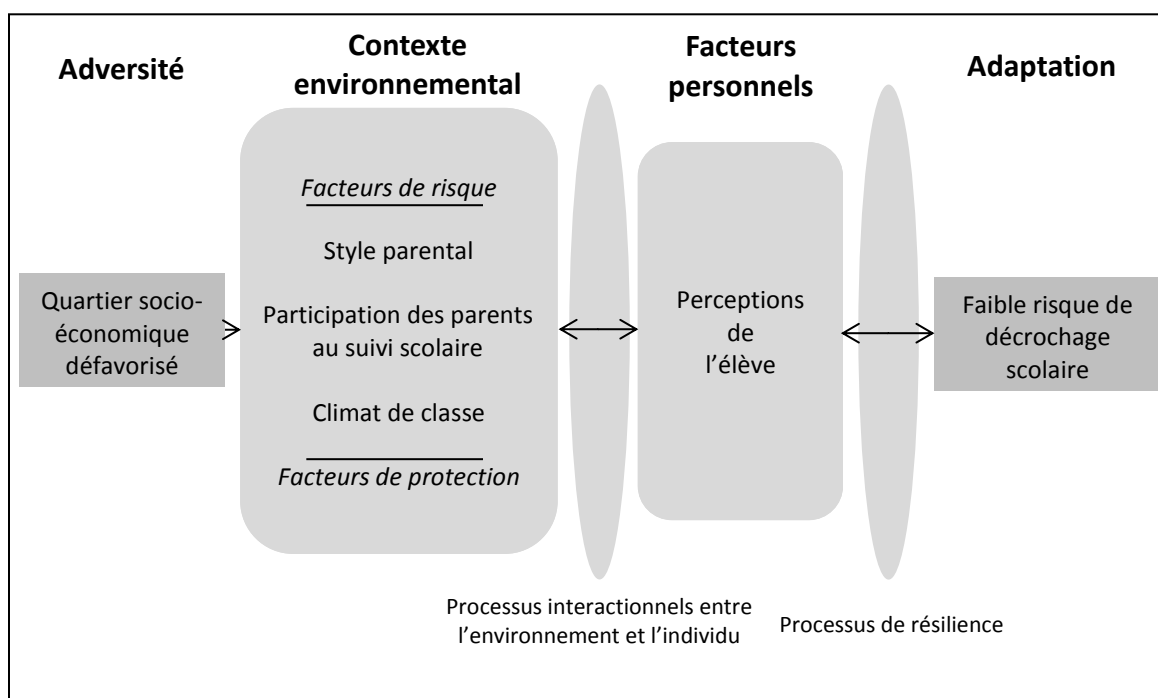


Figure 8 : Schématisation des construits de l'étude

En ce sens, selon notre recension des écrits ainsi que le modèle explicatif du décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2013), certains facteurs du milieu familial ainsi que la perception qu'ont les élèves du climat de classe peuvent avoir une influence sur le risque de décrochage scolaire. Plus spécifiquement, le modèle de Fortin *et al.* (2013) suggère que le climat de classe joue un rôle médiateur sur la relation entre, d'une part, le niveau dépressif de l'élève ainsi que les difficultés familiales, soit les conflits



familiaux et une faible cohésion familiale, et, d'autre part, le rendement scolaire chez des élèves de 12-13 ans influençant, à son tour, le décrochage scolaire à 19 ans.

Par contre, lorsque le risque de décrochage actuel est considéré, l'interaction entre des facteurs du milieu familial et la perception du climat de classe sur la relation n'a pas, selon nos recherches, été examinée. Ainsi, nous pouvons élaborer nos objectifs de recherche.

## 7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de décrire l'effet de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire. Les objectifs spécifiques se formulent ainsi :

- 1) Décrire l'effet des facteurs du milieu familial (le style parental et la participation des parents au suivi scolaire) sur le risque de décrochage scolaire.
- 2) Décrire l'effet du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire.
- 3) Évaluer la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire.
- 4) Comprendre, à partir de processus interactionnels du milieu familial et de la classe, l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement.

## TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette thèse s'inscrit dans le cadre des travaux et recherches menés par la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaires des élèves de l'Université de Sherbrooke<sup>8</sup>. L'étude souche à laquelle s'attache cette thèse est une recherche-action portant sur l'analyse des effets des pratiques déployées dans le cadre du programme Accès5, se divisant en cinq sphères (soutien psychosocial, soutien scolaire, activités parascolaires, soutien financier et matériel et action spécifique) et visant à soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés (Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2017*b*). Le chapitre qui suit présente donc le type d'étude, la population ciblée ainsi que l'échantillon de l'étude, les instruments de collecte de données, les considérations éthiques et déontologiques, la procédure pour le recueil des données ainsi que la stratégie d'analyse des données.

### 1. LE TYPE D'ÉTUDE

L'étude s'inscrit dans une méthode de recherche mixte de type concomitant imbriqué. La méthode de recherche mixte incorpore, dans une même étude, des données qualitatives, telles que des composantes narratives, et des données quantitatives, soit des composantes numériques (Fortin et Gagnon, 2016). Elle combine également les techniques de collecte et d'analyse référant à ces deux méthodes de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Johnson et Christensen, 2012). L'objectif des méthodes mixtes est de tirer avantage des forces et des faiblesses de chacune des deux méthodes de recherche afin de répondre pleinement à la question de recherche (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016; Johnson et Christensen, 2012).

Les différents types de recherche se trouvent sur un continuum allant d'une monométhode, soit une méthode quantitative ou une méthode qualitative, à une

---

<sup>8</sup> Sous la direction de la professeure Anne Lessard.

méthode de recherche complètement mixte en passant par une méthode de recherche partiellement mixte (Johnson et Christensen, 2012). Dans le cadre de l'étude, nous nous situons plutôt au centre du continuum puisque notre méthode de recherche est partiellement mixte. En effet, la méthode quantitative est dominante, mais la méthode qualitative y est imbriquée pour le quatrième objectif spécifique de recherche [QUAN(qual)]. En fait, l'analyse des données qualitatives permet de décrire un aspect du phénomène qui ne peut être quantifié. Ainsi, la collecte de données quantitatives se déroule en concomitance avec la collecte de données qualitatives (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016; Johnson et Christensen, 2012). L'analyse des données se réalise séparément et lors de l'interprétation des résultats, une fusion des résultats permet une description plus approfondie du phénomène étudié.

## 2. LA POPULATION CIBLÉE ET L'ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

Les élèves du premier cycle d'une école secondaire de la CSRS ont été ciblés pour notre étude. Nous nous sommes attardée aux élèves du premier cycle du secondaire puisque la participation parentale est un facteur considéré dans cette étude. Bien que le nombre d'années où le parent participe au suivi scolaire de l'élève augmente la probabilité que l'élève obtienne son diplôme (Smokowski, Mann, Reynolds et Fraser, 2004), il semble que les parents d'élèves de niveaux scolaires inférieurs participeraient davantage dans les activités scolaires que les parents d'élèves plus avancés (Hickman, Greenwood et Miller, 1995; Hoover-Dempsey *et al.*, 2006; Larivée, 2012). Ce retrait peut s'expliquer par les changements liés à la structure et aux attentes scolaires ainsi que ceux liés à la perspective des parents quant à leur habileté à soutenir l'apprentissage de leur enfant (Hoover-Dempsey *et al.*, 2006).

Pour répondre au critère concernant le contexte d'adversité, les élèves sélectionnés habitent dans un quartier se situant au 10<sup>e</sup> rang décile quant à l'indice de milieu socioéconomique (Gouvernement du Québec, 2013). Parmi les élèves participant à l'étude souche à laquelle se rattache cette thèse, 40 % des élèves sont issus

de l'immigration (Lessard *et al.*, 2017a). Ce pourcentage s'explique par le fait que le territoire ciblé par l'étude compte plusieurs familles ayant immigré au Canada. Par ailleurs, les analyses effectuées dans le cadre de l'étude souche rapportent que les élèves issus de l'immigration ne se distinguent pas des autres élèves participant au programme à l'exception d'une utilisation plus importante de la sphère du soutien financier.

Dans le cadre de la présente étude, seuls les élèves pour qui les données quant aux facteurs du milieu familial, au climat de la classe et au risque de décrochage scolaire ont été recueillies font partie de l'échantillon de l'étude. Parmi les élèves retenus, un participant a été retiré puisque plusieurs données sont manquantes.

Pour la portion quantitative, soit les trois premiers objectifs spécifiques, l'échantillon de notre étude est composé de 84 élèves, dont 47 garçons (56 %) et 37 filles (44 %), âgés entre 12 et 16 ans ( $M = 13,48$  ans;  $EC = 0,98$ ). Quant à leur niveau scolaire, 54 élèves sont en première secondaire (64,3 %), 23, en deuxième secondaire (27,4 %) et 7 élèves (8,3 %), en troisième secondaire. Ces élèves sont inscrits au programme régulier ( $n = 61$ ), au programme vocationnel ( $n = 15$ ) ou au programme d'adaptation scolaire et sociale ( $n = 5$ ). Trois élèves font partie d'un programme autre que ceux mentionnés. Sur le plan familial, 34 élèves sont inscrits comme faisant partie d'une famille traditionnelle (les deux parents biologiques habitent avec l'enfant dans la même résidence; 40,5 %) alors que 50 sont issus d'une famille non traditionnelle (monoparentale, reconstituée, famille d'accueil ou foyer d'accueil ; 59,5 %).

Pour ce qui est de la portion qualitative, soit le quatrième objectif spécifique de recherche, tel que suggéré par Savoie-Zajc (2009), le choix des participants a été réalisé à partir de leur expertise et de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude. Ainsi, un sous-échantillon de 18 élèves (7 garçons; 11 filles) a été sélectionné à partir de l'échantillon de la portion quantitative. L'échantillonnage par choix raisonné, par leur correspondance aux critères en lien avec les objectifs de l'étude, ainsi que le

consentement des élèves approchés ont guidé la sélection. Pour les critères de sélection, nous avons demandé à des acteurs intervenant<sup>9</sup> auprès de ces élèves de cibler ceux pour qui, selon leurs observations, l'adaptation à l'école s'était améliorée de manière importante au cours de la dernière année. Des entretiens ont été conduits jusqu'à ce que le degré de saturation soit atteint (*Ibid.*). La saturation théorique renvoie au moment où les nouvelles données issues d'entretiens supplémentaires n'ajoutent plus à la compréhension du phénomène (*Ibid.*). Dans le cadre de cette étude, une saturation dans les propos recueillis a été relevée avant les quatre dernières rencontres. Cette perception s'est maintenue lors de ces dernières rencontres. Considérant notre quatrième objectif, celles-ci n'ont pas permis une compréhension plus approfondie du phénomène étudié.

### 3. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Puisque la perception des élèves occupe une place importante quant à leur adaptation, les données permettant d'évaluer le risque de décrochage scolaire ont été recueillies auprès d'eux. Le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin *et al.*, 2004) a été utilisé pour répondre aux premier, deuxième et troisième objectifs de recherche.

Avant tout, des données sociodémographiques, telles que le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le programme d'étude ainsi que la structure familiale, ont été collectées. Les informations pour chaque participant ont été recueillies à partir du dossier de l'élève.

Du côté des facteurs du milieu familial apparaissant dans le premier et le troisième objectifs de recherche, le style parental et la participation des parents au suivi scolaire ont été évalués à partir des perceptions des élèves. Le modèle révisé sur la

---

<sup>9</sup> Ces acteurs interviennent auprès de l'ensemble des élèves composant l'échantillon global dans le cadre du programme Accès5, en lien avec l'étude souche à laquelle se rattache cette thèse. Trois acteurs se sont concertés afin de cibler les élèves répondant aux critères identifiés pour l'échantillonnage par choix raisonné de la présente étude.

participation parentale d'Hoover-Dempsey et Sandler (2005) appuie l'importance de la perception de l'élève. Selon ce modèle, si l'élève ne perçoit pas la participation des parents dans le suivi scolaire, leur participation n'aura pas l'influence attendue sur ses attributs liés à l'apprentissage. De surcroît, Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch (1991) rapportent que la comparaison des résultats obtenus à partir des perceptions des élèves quant aux comportements des parents aux résultats obtenus à l'aide d'observations a permis de ne relever aucun biais. Schwarz et Mearns (1989) soulignent également que les parents pourraient être plus motivés que leurs enfants à s'autoévaluer plus favorablement. Ainsi, le style parental ainsi que la participation des parents dans le suivi scolaire ont été évalués à partir de deux questionnaires complétés par les élèves, soit le questionnaire du style parental (Steinberg *et al.*, 1992) et le questionnaire sur la participation parentale au suivi scolaire (Epstein, Connors et Salinas, 1993).

Pour répondre au deuxième et au troisième objectifs spécifiques de recherche, le climat de classe a également été évalué. Si nous revenons à la définition du climat de classe présentée au deuxième chapitre, il est défini comme étant le système social et dynamique de la classe pouvant être perçu par les membres présents. Ainsi, l'évaluation du climat de classe à partir des perceptions des élèves nous semble être cohérente avec la définition de ce construit. De plus, selon Fraser et Walberg (1981), les perceptions des élèves détermineraient davantage les comportements des élèves que les caractéristiques réelles de la classe. Aussi, nous croyons que l'intersubjectivité et l'expérience des élèves sur une longue période de temps dans leur classe représentent des particularités intéressantes de cette méthode. Pour ces raisons, un questionnaire permettant d'évaluer les perceptions qu'ont les élèves du climat de classe a été utilisé, soit le *Classroom Environment Scale* (CES; Moos et Trickett, 1987). La description des questionnaires suit.

Enfin, pour répondre à notre quatrième objectif, une série d'entretiens semi-dirigés a été réalisée. Ces entretiens ont été menés auprès du sous-échantillon de 18 élèves.

### 3.1 Le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire

Dans le but de répondre aux trois premiers objectifs de recherche, ce questionnaire s'adresse à l'élève et permet d'évaluer le risque de décrochage scolaire (Potvin *et al.*, 2004). Il porte sur les trois principaux systèmes liés au risque de décrochage scolaire, soit les facteurs personnels, familiaux ou sociaux et scolaires. Le questionnaire est composé de 33 items répartis en cinq dimensions : 1) participation parentale dans les activités, comme « mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires », 9 items (“ tout à fait d'accord ” à “ tout à fait en désaccord ”); 2) attitudes envers l'école, soit « à la maison, fais-tu tes devoirs? », 9 items (“ toujours ” à “ jamais ”); 3) perception de son niveau scolaire, par exemple « depuis les deux dernières années, je suis \_\_\_\_ de mes résultats scolaires », 10 items (“ très satisfait ” à “ très insatisfait ”); 4) supervision parentale, notamment « tes parents savent exactement ce que tu fais pendant tes temps libres », 7 items (“ souvent ” à “ jamais ”); 5) aspirations scolaires, tels que « jusqu'où as-tu l'intention de poursuivre tes études? », 4 items (“ je compte terminer mon secondaire ” à “ je ne sais pas, car je ne suis pas encore décidé ”). Selon les dimensions, l'élève doit répondre sur une échelle de type Likert à quatre ou six échelons.

L'intensité du risque de décrochage scolaire peut être obtenue à l'aide du calcul d'un score continu ou d'une classification à partir d'un point de césure en trois niveaux de risque de décrochage scolaire : faible, modéré et sévère. Dans le cadre de cette étude, l'utilisation du score continu a été retenue. Plus le score est élevé, plus le risque de décrochage scolaire l'est également.

La fidélité du questionnaire est appuyée par une étude de Potvin, Fortin et Rousseau (2009). La fidélité réfère à l'exactitude et à la précision de l'instrument de mesure, soit le rapport entre la mesure et le réel (Van der Maren, 1996). Elle peut être évaluée, entre autres, par la consistance interne et la stabilité temporelle. La consistance

interne renvoie aux corrélations entre des groupes d'items suggérant qu'ils mesurent une même dimension sous-jacente. La stabilité temporelle, de son côté, réfère à la constance de la collecte de données, soit l'influence potentielle de l'effet de maturation des participants sur la mesure.

La consistance interne du questionnaire a été évaluée à partir de deux échantillons : le premier compte 247 élèves de troisième secondaire d'une école de la région de Montréal et le deuxième, 756 élèves âgés en moyenne de 15,33 ans ( $E-T = 0,59$ ) issus de trois écoles secondaires de Sherbrooke, Trois-Rivières et Québec. Le coefficient  $\alpha$  de Cronbach pour l'outil global est de 0,89 pour les deux échantillons. Pour les dimensions de l'outil, selon les échantillons respectifs, la valeur du coefficient varie entre 0,80 et 0,83 pour l'engagement parental, entre 0,82 et 0,79 pour les attitudes envers l'école, entre 0,81 et 0,77 pour la perception de son niveau de réussite scolaire, entre 0,67 et 0,71 pour la supervision parentale et entre 0,66 et 0,59 pour les aspirations scolaires. Selon Nunnally (1978), un coefficient supérieur à 0,70 est souhaitable pour assurer une consistance interne satisfaisante. Ainsi, outre la dimension des aspirations scolaires pour laquelle une valeur  $\alpha$  variant entre 0,59 et 0,66 a été obtenue pour les deux échantillons, les autres dimensions et l'outil global auraient une consistance interne acceptable.

Dans le cadre de l'étude, nous n'utilisons que le score global. La valeur  $\alpha$  de Cronbach ( $\alpha = 0,87$ ) renvoie à une forte fidélité pour le score global dans notre étude (Field, 2009; Kline, 1999)

Pour ce qui est de la stabilité temporelle, elle a été évaluée auprès de l'échantillon de 247 élèves de troisième secondaire d'une école de la région de Montréal à partir de deux passations à un mois et demi d'intervalle (Potvin *et al.*, 2009). Le coefficient de corrélation de Pearson pour l'outil global est de 0,84 alors qu'ils varient de 0,72 à 0,88 pour ce qui est des dimensions. Selon Mialaret (1984), le coefficient de corrélation de Pearson devrait se situer autour de 0,80 ou plus pour que l'outil soit



considéré comme fidèle. En ce sens, l'outil global ainsi que les dimensions peuvent être considérés comme fidèles à l'exception de la dimension engagement parental dont le coefficient de corrélation est de 0,72.

Les validités de contenu, de construit et prédictive de l'outil ont également été appuyées par Potvin *et al.* (2009). De manière générale, elles renvoient à la capacité de l'outil à mesurer le concept anticipé (Mialaret, 1984; Van der Maren, 1996).

La validité de contenu a d'abord été évaluée (Potvin *et al.*, 2009). Plus spécifiquement, elle réfère au rapport entre le résultat de l'opérationnalisation et la situation réelle, soit le lien entre le contenu de l'outil et la théorie rattachée (Van der Maren, 1996). Aucune analyse statistique n'est réalisée, il s'agit plutôt d'une évaluation par des personnes expertes du domaine sur lequel porte l'outil. Dans le cas de ce questionnaire, une équipe de quatre experts l'ont évalué (Potvin *et al.*, 2009).

La validité de construit renvoie à l'évaluation du rapport entre l'outil et la théorie qui a permis de la construire et s'évalue par la validité convergente et par la validité discriminante (Van der Maren, 1996). La première, soit la validité convergente, réfère à la capacité de l'outil à obtenir une mesure semblable à celle d'un autre outil portant sur le même concept et le deuxième, à la capacité de l'outil à différencier le concept mesuré d'un concept voisin. Dans le cas de ce questionnaire, la validité de convergence a été examinée et appuyée (Potvin *et al.*, 2009). Des corrélations positives ont été observées entre, d'une part, les scores de l'outil global et des dimensions et, d'autre part, l'absentéisme, les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés ainsi que les comportements violents et antisociaux. Par ailleurs, des corrélations négatives ont été relevées entre le score obtenu et l'encadrement parental, les interactions parents-adolescent et le soutien affectif.

La validité prédictive renvoie à la capacité de l'outil à mesurer un concept qui permet de prédire l'apparition d'un autre concept, soit le décrochage scolaire pour cet

outil (Van der Maren, 1996). Le *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire* permettrait de prédire le décrochage scolaire (Potvin *et al.*, 2009). Il permettrait d'identifier 84,7 % des élèves décrocheurs (vrai positif). Du côté des non-décrocheurs, le questionnaire aurait permis d'identifier 67,8 % d'entre eux (vrai négatif). Par contre, la passation du questionnaire a été réalisée lorsque les élèves étaient âgés de 14 et 15 ans. Ainsi, des analyses supplémentaires seraient nécessaires pour évaluer la validité prédictive auprès d'élèves plus jeunes, soit âgés de 12 ou 13 ans (*Ibid.*).

Afin de répondre au premier et au troisième objectifs de recherche, nous avons collecté des données sur des facteurs du milieu familial à l'aide de deux outils. Les questionnaires utilisés sont le questionnaire du style parental ainsi que le questionnaire sur la participation parentale dans le suivi scolaire.

### **3.2 Le questionnaire du style parental**

Le questionnaire du style parental a été développé par Steinberg *et al.* (1992) à partir d'items d'autres outils portant sur les pratiques parentales et à partir de leurs propres travaux. Il s'agit d'un questionnaire s'adressant aux adolescents et portant sur les pratiques parentales de leurs parents, dans les cas de familles biparentales, ou de leur mère, dans le cas des familles monoparentales. Il permet de classifier les pratiques parentales dans une des catégories suggérées par Baumrind (1973, 1978) basées sur la sensibilité et le contrôle des parents : style démocratique, autoritaire, permissif indulgent et permissif négligent.

La version francophone de l'outil présente 24 items répartis en trois dimensions, validées par une analyse factorielle (Deslandes *et al.*, 1995), correspondant aux trois dimensions préalablement identifiées par Steinberg *et al.* (1992) : 1) engagement, soit le degré auquel l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, engagés et sensibles en 10 items répondus sur une échelle de type Likert à 4 échelons (" tout à fait

d'accord ” à “ tout à fait en désaccord ”); 2) encadrement, soit la perception de l'adolescent du degré de supervision parentale et des limites établies par ceux-ci en 6 items répondus sur une échelle de type Likert à 3 échelons (“ jamais ”, “ parfois ” et “ souvent ”); 3) encouragement à l'autonomie, soit la perception de l'adolescent du degré d'utilisation d'une discipline non coercitive et démocratique par les parents ainsi que l'encouragement de l'adolescent à exprimer son individualité dans la famille en 8 items répondus sur une échelle de type Likert à 4 échelons (“ tout à fait d'accord ” à “ tout à fait en désaccord ”). Un score pour chaque dimension est ensuite calculé. Plus le score est élevé, plus la dimension est présente. Une liste présentant le descriptif des items composant chacune des dimensions est présentée à l'annexe A (Deslandes, 1996, Annexe D, p. 228-230).

Sur le plan de la fidélité, la consistance interne du questionnaire est satisfaisante selon Deslandes *et al.* (1995). Pour la version francophone, les valeurs  $\alpha$  de Cronbach sont respectivement 0,86 pour la dimension de l'engagement, 0,80 pour la dimension de l'encadrement et 0,80 pour la dimension de l'encouragement à l'autonomie. La corrélation entre les dimensions de la version anglophone de l'outil a été analysée auprès d'un échantillon approximatif de 10 000 élèves américains de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année (Steinberg *et al.*, 1991). La dimension de l'engagement serait corrélée positivement à celle de l'encadrement ( $r = 0,34$ ) et à celle de l'encouragement à l'autonomie ( $r = 0,25$ ). Puis, la dimension de l'encadrement serait corrélée négativement à la dimension de l'encouragement à l'autonomie ( $r = -0,07$ ). Steinberg *et al.* (1991) concluent que ces coefficients de corrélations entre les dimensions suggèrent qu'elles sont liées entre elles tout en évaluant des aspects distincts des pratiques parentales. La corrélation entre chaque item et le score total a également été examinée pour la version francophone (Deslandes, 1996; Deslandes *et al.*, 1995). Les corrélations varieraient de 0,43 à 0,71 pour les items de la dimension engagement parental, de 0,22 à 0,53 pour la dimension de l'encouragement à l'autonomie et de 0,33 à 0,51 pour celle de l'encadrement parental.

Dans le cadre de l'étude, les valeurs  $\alpha$  de Cronbach sont respectivement de 0,75, 0,78 et 0,62 pour l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. En appui sur la valeur proposée par Kline (1999) pour les construits ne renvoyant pas à des tests cognitifs, la dimension de l'encouragement à l'autonomie n'est pas utilisée dans le cadre des analyses subséquentes puisque sa valeur  $\alpha$  de Cronbach s'éloignent de 0,70.

Du côté de la validité de l'outil, la validité de convergence de la version anglophone est appuyée par des corrélations significatives entre le score d'autorité parentale et différentes variables auprès d'un échantillon d'élèves issus de neuf écoles réparties dans deux États américains (Steinberg *et al.*, 1991). Les adolescents provenant d'un milieu familial où le seuil d'autorité est plus élevé obtiendraient de meilleurs résultats scolaires, seraient plus autonomes, rapporteraient moins de détresse psychologique et s'impliqueraient moins dans des activités délinquantes. Selon Steinberg *et al.* (1991), cette convergence transcenderait l'ethnie, le statut socioéconomique et la structure familiale. La validité n'a par contre pas été évaluée par la version francophone.

### **3.3 Le questionnaire sur la participation parentale au suivi scolaire**

Ce questionnaire élaboré par Epstein *et al.* (1993) s'adresse aux adolescents et porte sur leurs perceptions de la participation parentale dans leur suivi scolaire. La version francophone de l'outil comporte 18 items portant sur des activités possiblement réalisées par le parent à la maison ou à l'école. D'après une analyse factorielle, les items de la version francophone sont répartis en cinq dimensions (Deslandes, 1996; Deslandes *et al.*, 1995) : 1) le soutien affectif des parents, tel qu'« un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires », 6 items; 2) la communication avec les enseignants, soit « un de mes parents parle au téléphone avec mes enseignants », 4 items; 3) les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire, notamment « un de mes parents me demande si j'ai fait mes travaux scolaires », 4 items; 4)

communication parent-école, par exemple « Un de mes parents va aux rencontres de parents à l'école », 3 items; et 5) communication parent-adolescent, tel qu'« un de mes parents discute avec moi de mes projets d'avenir », 3 items. Les items doivent être répondus sur une échelle de type Likert à 4 échelons : jamais, quelquefois, souvent et très souvent. Un score est ensuite calculé pour chacune des cinq dimensions. Plus le score est élevé, plus la dimension est présente. Une liste présentant le descriptif des items composant chacune des dimensions est présentée à l'annexe B (Deslandes, 1996, Annexes E, p. 232-233).

La fidélité de la version francophone de l'outil a été appuyée par Deslandes *et al.* (1995) auprès de 145 élèves de troisième secondaire. La valeur  $\alpha$  de Cronbach pour chaque dimension est 0,82 pour le soutien affectif, 0,73 pour la communication avec les enseignants, 0,80 pour les interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire, 0,59 pour la communication parent-école et 0,65 pour la communication parent-adolescent. Elle est de 0,90 pour l'instrument global. La validité de l'outil n'a pas été explorée.

Dans le cadre de l'étude, après une analyse de fidélité à partir de nos données, les dimensions portant sur la communication avec les enseignants ( $\alpha = 0,83$ ), sur les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire ( $\alpha = 0,84$ ), sur la communication parent-école ( $\alpha = 0,76$ ) ainsi que sur la communication parent-adolescent ( $\alpha = 0,68$ ) montrent une fidélité satisfaisante. La fidélité de la dimension du soutien affectif ( $\alpha = 0,44$ ) étant trop faible, puisque, selon Kline (1999), une valeur s'approchant de 0,70 est plutôt attendue, la dimension du soutien affectif n'est pas retenue. Ainsi, seules quatre dimensions de cet outil sont utilisées pour nos analyses.

Ensuite, pour répondre aux deuxième et notre troisième objectifs de recherche, nous avons utilisé un questionnaire permettant d'évaluer les perceptions qu'ont les élèves du climat de classe, soit le CES (Moos et Trickett, 1987). L'outil ainsi que ses qualités psychométriques sont présentés dans la section qui suit.

### 3.4 Le questionnaire *Classroom Environment Scale*

Le CES, élaboré par Moos et Trickett (1987), est basé sur la perspective de Murray (1963) et permet d'évaluer l'environnement psychosocial à partir des perceptions qu'ont les élèves et l'enseignant du climat de classe. Au départ, 242 items ont été formulés à partir d'observations des comportements dans les classes et d'entretiens avec des élèves, des enseignants et des administrateurs. Divers essais de plusieurs versions ont été réalisés auprès de 71 classes d'écoles secondaires, ce qui a mené au retrait d'items qui ne corrôlaient suffisamment aux autres items appartenant à la même dimension, qui corrôlaient trop fortement avec les autres dimensions ou qui ne permettaient pas de différencier les classes. La version originale compte 90 items distribués en 9 échelles. Les items sont organisés de sorte que le premier item soit associé à la première échelle, le deuxième à la deuxième échelle et ainsi de suite jusqu'au neuvième item, pour reprendre à la première échelle pour le dixième item. Il existe également une version abrégée où chaque échelle compte 4 items pour un total de 36 items.

L'*Échelle de l'Environnement de Classe* (EEC) représente la traduction de la version abrégée du CES (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1979). Cette version compte 36 items répartis également en 9 échelles, soit les mêmes que celles de la version originale : 1) engagement, degré auquel les élèves sont intéressés, participent aux discussions, font des travaux supplémentaires et aiment leur classe (exemple : les élèves mettent beaucoup d'énergie dans ce qu'ils font ici.); 2) affiliation, le degré auquel les élèves s'entraident, se connaissent entre eux et aiment travailler ensemble (exemple : les élèves de notre classe se connaissent très bien entre eux.); 3) soutien de l'enseignant, le degré auquel l'enseignant aide, fait confiance aux élèves et s'intéresse à eux (exemple : le professeur s'intéresse à chaque élève personnellement.); 4) orientation vers la tâche, degré auquel il est important de compléter les activités planifiées et de demeurer centré sur le contenu (exemple : dans notre classe, on s'attend

à ce que les élèves s'en tiennent au travail scolaire.); 5) compétition, degré auquel les élèves sont en compétition pour les notes et la reconnaissance (exemple : les élèves font de leur mieux pour obtenir les meilleures notes possible); 6) ordre et organisation, degré d'importance accordée à la conduite ordonnée, calme et silencieuse des élèves et sur l'organisation globale des activités de la classe (exemple dans notre classe, les élèves sont presque toujours calmes.); 7) clarté des règlements, degré d'importance mise sur la clarté des règles, sur la connaissance qu'ont les élèves des conséquences liées à leur non-respect et sur la réponse de l'enseignant face aux élèves qui enfreignent les règles (exemple : le professeur explique ce qui arrivera à un élève qui ne suit pas le règlement.); 8) contrôle de l'enseignant, degré auquel les règles sont renforcées et qu'une infraction aux règles est punie (exemple : les élèves sont certains d'avoir des ennuis avec le professeur s'ils parlent quand ce n'est pas le temps.); 9) innovation, degré d'originalité, de nouveauté et de variété des activités planifiées par l'enseignant et d'encouragement envers la créativité des élèves et leur contribution pour la planification (exemple : le professeur aime bien que les élèves organisent des projets qui sortent de l'ordinaire.). Chaque énoncé doit être répondu par “ vrai ou surtout vrai ” ou “ faux ou surtout faux ”. Un score continu est ensuite calculé pour chacune des neuf dimensions en plus d'un score total. Du côté des dimensions, plus le score est élevé, plus la dimension est perçue comme étant présente. Quant au score total, plus il est élevé, plus le climat de classe est perçu positivement. La figure 9 présente la distribution des échelles de l'instrument dans les dimensions de Moos (1980).

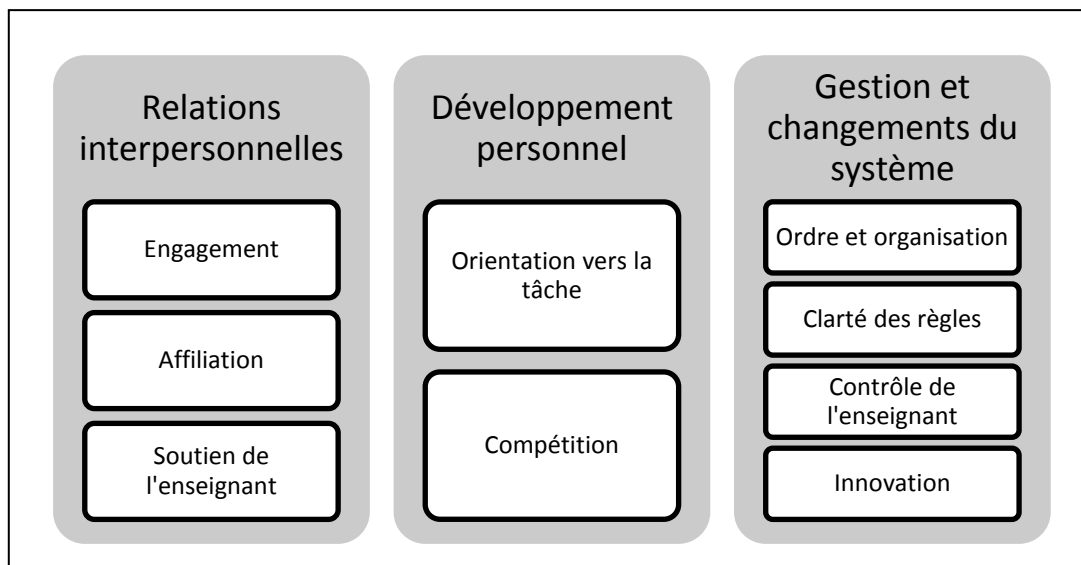


Figure 9 : Distribution des échelles du *Classroom Environment Scale* (Moos et Trickett, 1987) dans les dimensions du climat de classe de Moos (1980)

La consistance interne de l'outil a été évaluée auprès de diverses populations. Dans la présente étude, l'élève est considéré comme unité d'analyse. Dans cette situation, les valeurs  $\alpha$  de Cronbach varient de 0,51 à 0,75 auprès d'un échantillon de 1083 élèves de Tasmanie issus de 116 classes juniors réparties dans 33 écoles (Fraser et Fisher, 1983).

La moyenne du coefficient de corrélation des items avec leur dimension est de 0,50 (Moos et Trickett, 1987). Les dimensions de l'engagement, de l'affiliation, du soutien de l'enseignant, de l'ordre et organisation et de l'innovation sont corrélées entre elles avec des coefficients variant de 0,45 à 0,51. Le soutien de l'enseignant est également corrélé négativement à l'orientation vers la tâche (-0,25) et le contrôle de l'enseignant (-0,48) (*Ibid.*). Ces résultats suggèrent que les dimensions mesurent différents aspects du climat de classe, mais que certains se chevauchent.

Dans le cadre de la présente étude, outre les valeurs 0,58 et 0,60 pour les dimensions engagement des élèves et ordre et organisation, les valeurs  $\alpha$  de Cronbach



varient de 0,19 à 0,45 pour les dimensions de l'outil alors que pour le score total,  $\alpha = 0,67$ . Puisque Kline (1999) suggère qu'une valeur de 0,70 est acceptable pour un tel construit, seul le score global du CES est utilisé dans le cadre de nos analyses.

Du côté de la stabilité temporelle, 52 élèves du secondaire ont répondu à deux reprises au CES (Moos et Trickett, 1987) dans un délai de six semaines. Les coefficients de corrélation varient de 0,72 à 0,90 pour les différentes dimensions de l'outil.

La validité de construit de l'outil est soulignée par la démarche ayant permis l'élaboration de la version finale du questionnaire. Comme que décrit précédemment, celui-ci a été bâti à partir d'entretiens et d'observations (Moos et Trickett, 1987).

Enfin, pour répondre au quatrième objectif spécifique de recherche, soit celui renvoyant à la portion qualitative de notre étude, une série d'entretiens semi-structurés a été menée. Nous décrivons la méthode utilisée dans la section qui suit.

### **3.7 L'entretien semi-structuré**

L'entretien semi-structuré a été utilisé pour répondre au quatrième objectif spécifique portant sur la compréhension de l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement à partir de processus interactionnels du milieu familial et de la classe. Nous présentons ce qu'est l'entretien semi-structuré, ce qu'il comporte et ses limites à considérer.

L'entretien fait partie des méthodes de recherche qualitative (Hitchcock et Hughes, 1995). Il réfère à une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans cette relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager, de part et d'autre, une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2009). Il permet d'obtenir des informations sur

des faits ou des représentations (De Ketele et Roegiers, 1996). Le savoir d'expertise du chercheur renvoie au processus de recherche alors que le savoir d'expertise du participant réfère à son bagage d'expériences de vie pertinentes à l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2009).

L'entretien semi-structuré est défini comme étant une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur qui se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant (Savoie-Zajc, 2009). L'ordre des questions peut être contrôlé en laissant place à la spontanéité du chercheur et en permettant d'éviter la tendance commune des participants à anticiper les questions (Cohen, Manion et Morrison, 2007; Hitchcock et Hughes, 1995). Ce type d'entretien permet également au chercheur d'inviter le participant à approfondir ou à préciser sa pensée (*Ibid.*). Il ressemble habituellement à une conversation informelle (Cohen *et al.*, 2007; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2009). Il est sensible au contexte de l'interaction (Cohen *et al.*, 2007; Hitchcock et Hughes, 1995).

La section qui suit fait part de la construction et de la mise en place du guide d'entretien. Puis, nous revenons sur certaines limites que nous avons dû considérer dans le cadre de l'utilisation de l'entretien semi-structuré.

### 3.7.1 *Le guide d'entretien*

La préparation d'un guide d'entretien permet d'assurer au chercheur que les données obtenues des divers participants seront raisonnablement comparables (Borg et Gall, 1989). Certains auteurs suggèrent que ce guide liste, dans l'ordre désiré, les questions qui seront posées pendant l'entretien (*Ibid.*). Le guide d'entretien fournit également des lignes directrices pour l'ouverture et la fermeture de l'entretien (*Ibid.*). Enfin, ce guide, souple et flexible, sert d'aide-mémoire pour que le chercheur s'assure que tous les thèmes prévus ont été abordés pour que la collecte de données soit

systématique pour chaque participant (Cohen *et al.*, 2007; Savoie-Zajc, 2009). Puisqu'ils sont à la base du guide d'entretien, nous présentons certains éléments considérés lors de la construction des questions et l'établissement de la séquence de l'entretien semi-structuré.

*La construction des questions de l'entretien semi-structuré.* La construction du guide d'entretien s'est réalisée à partir de quelques étapes. D'abord, l'objectif de l'entretien a été posé (Cohen *et al.*, 2007) puis les variables faisant partie de la recherche ont été identifiées afin de les transposer en questions (*Ibid.*).

Une série de questions ouvertes a donc pu être formulée. La forme ouverte a été retenue afin que les questions imposent un minimum de restrictions pour les réponses (Cohen *et al.*, 2007). De manière générale, les questions non dirigées, telles que les questions ouvertes, laissent plus de place à l'interprétation du participant qui peut être dirigé et contrôlé par le chercheur (Wiersma, 1995). Elles lui permettent de décrire son expérience à partir de ses opinions, ses sentiments et ses croyances (Savoie-Zajc, 2009). Elles offrent également plus de flexibilité et l'opportunité d'approfondir davantage la compréhension qu'a le chercheur de la perspective du participant (Cohen *et al.*, 2007). Elles peuvent également laisser apparaître des réponses inattendues (*Ibid.*).

Chaque question a été clairement formulée pour que chaque participant comprenne ce qui est demandé et réponde en conséquence (Borg et Gall, 1989; Savoie-Zajc, 2009; Wiersma, 1995). En ce sens, les questions sont courtes, formulées dans un vocabulaire simple et ne contiennent qu'une idée (Savoie-Zajc, 2009). Tout terme ambigu a également été évité (Wiersma, 1995). Pour cette étude, il est à noter que le français n'est pas la langue maternelle de tous les élèves rencontrés dans le cadre de cette étude. Il importe donc de s'assurer que ceux-ci comprennent bien le sens des questions qui leur sont posées et de leur laisser le temps de formuler leur réponse. De surcroît, une attention particulière a été portée pour que les questions soient neutres

afin d'éviter qu'un jugement ou les opinions de la personne menant l'entretien paraissent (Savoie-Zajc, 2009).

*La séquence de l'entretien semi-structuré.* Bien que la séquence ait pu être modifiée au cours de l'entretien, une organisation des questions a été établie afin que les sections soient en relation pour former une histoire logique, cohérente et unique (Savoie-Zajc, 2009). Le guide d'entretien débute donc avec des questions moins personnelles (Measor, 1985). Il peut débiter par des questions d'ordre plus général et descriptif (Savoie-Zajc, 2009), comme : « Comment ça se passe pour toi à l'école ? ».

Le guide d'entretien propose ensuite une série de questions portant sur le milieu scolaire avant d'aborder le milieu familial. Il est effectivement conseillé que les questions plus personnelles et intimes soient abordées en milieu d'entretien. Selon les auteurs (Measor, 1985; Savoie-Zajc, 2009), à ce stade, la relation avec le participant est adéquate pour ce type de questions et le participant s'est remis en mémoire divers facteurs lui permettant de faire des liens, des critiques ou des synthèses à l'égard de l'expérience.

Au cours de l'entretien, si la description de l'expérience mène le participant à des réflexions à propos de ses sentiments à l'égard de cette expérience, la personne menant l'entretien était alors invitée à questionner le participant afin qu'il clarifie ses sentiments en lien avec son expérience (Savoie-Zajc, 2009). Pour chaque question, des sous-questions ont été formulées afin qu'elles soient utilisées au besoin.

Le guide d'entretien a donc été produit afin d'aborder le climat de classe suivi des facteurs du milieu familial abordés dans notre étude, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire. Les thèmes ont été développés à partir de l'opérationnalisation de ces construits à l'étude présentée au chapitre 2. Au final, le guide d'entretien compte 16 thèmes répartis entre le climat de classe et le milieu familial. Sa version finale est présentée à l'annexe C.

### 3.7.2 Les limites et apports de l'entretien semi-structuré

Malgré le fait que l'entretien semi-structuré présente plusieurs avantages, il importe de souligner certaines limites à considérer lorsque de tels entretiens sont menés afin de limiter l'influence potentielle sur les données collectées. En effet, la qualité de la relation entre le participant et le chercheur, la flexibilité et la souplesse du guide d'entretien ainsi que le chercheur lui-même peuvent influencer les données obtenues.

Le chercheur doit avoir l'habileté à établir une relation satisfaisante avec le participant afin que ce dernier accepte de livrer ses pensées (Savoie-Zajc, 2009). Dans le cadre d'un entretien semi-structuré, l'importance d'établir une relation d'empathie et de compréhension entre le chercheur et le participant est soulignée (Hitchcock et Hughes, 1995). Selon Measor (1985), la qualité des données dépendrait de la qualité de cette relation. Par l'établissement d'une relation satisfaisant, le participant peut alors accepter de livrer ses pensées (Savoie-Zajc, 2009).

Bien que la flexibilité et la souplesse du guide d'entretien représentent un avantage de ce type d'entretien, elles peuvent mener à l'omission, par erreur, de thèmes importants (Cohen *et al.*, 2007). De plus, les différences dans l'ordre et la formulation des questions peuvent diminuer la comparabilité des réponses (*Ibid.*).

Dans le même sens, selon Hitchcock et Hughes (1995), moins l'entretien est structuré, plus l'effet du chercheur risque d'être présent. Le participant pourrait ressentir qu'il doit donner la réponse que le chercheur veut. Le chercheur doit alors considérer le contexte de chaque entretien, l'interaction avec le participant et examiner la nature de ses propres valeurs et préjugés pouvant influencer le cours de l'entretien. Puisque l'effet du chercheur ne peut être nul, il importe de le considérer.

Enfin, l'entretien semi-structuré a l'avantage d'être raisonnablement objectif tout en permettant d'obtenir des données qui ne pourraient être obtenues à l'aide d'une autre méthode de collecte de données (Borg et Gall, 1989). L'entretien repose sur l'idée que la perspective de l'autre a du sens et vise à la rendre explicite (Savoie-Zajc, 2009). Puisqu'il a pour objectif de comprendre l'autre, Savoie-Zajc (2009) souligne qu'il importe de ne pas imposer une catégorisation préalable qui limiterait la compréhension du phénomène lors de l'analyse des données collectées.

#### 4. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

En ce qui concerne les préoccupations éthiques et déontologiques, un certificat éthique a d'abord été obtenu dans le cadre de l'étude souche à laquelle se rattache cette thèse auprès du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (numéro de référence CER\_ESS\_2013\_10). Le certificat éthique est présenté à l'annexe D. De plus, afin d'appliquer la politique institutionnelle en matière d'éthique, le consentement de chaque participant à l'étude a été reçu à partir d'un formulaire signé présenté aux élèves et à leurs parents.

La confidentialité des élèves a été assurée par l'attribution d'un numéro de fiche par élève qui apparaît sur chaque questionnaire. Ainsi, leur nom n'apparaît à aucun endroit dans les données recueillies à partir des questionnaires. Pour ce qui est des enregistrements audio, ils sont conservés dans un local verrouillé qui n'est utilisé que par les membres de la chaire de recherche afin d'assurer leur confidentialité. La transcription du verbatim de ces enregistrements a mené à des données dont les noms ont été modifiés pour éviter que les participants soient identifiés. De cette façon, l'identité des élèves ou des parents ne peut être reconnue dans les résultats de la recherche.

## 5. LA PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES

Dans le cadre de l'étude souche à laquelle se rattache cette thèse, une entente a été élaborée pour permettre la participation des élèves d'une école de la CSRS. Ainsi, ceux-ci ont répondu à divers questionnaires s'inscrivant dans différentes études de la chaire de recherche au cours de l'année scolaire. Les formulaires de consentement avaient donc été préalablement signés.

En ce qui concerne le recueil des données quantitatives qui ont été utilisées dans le cadre de cette étude, une collecte de données a été réalisée au mois d'avril durant deux années consécutives (2014-2015). Lors d'une période d'aide aux devoirs, les élèves ont répondu aux questionnaires utilisés : le questionnaire de dépistage du risque de décrochage scolaire, le questionnaire du style parental, le questionnaire de la participation parentale au suivi scolaire ainsi que le CES. Puisque l'étude souche a un devis longitudinal, dans le cas où l'élève aurait participé aux deux années de la collecte de données, seules les données de la première année de participation ont été retenues.

Par la suite, par l'entremise du personnel intervenant auprès de ces élèves, certains élèves ayant répondu aux questionnaires ont été contactés pour la tenue d'un entretien entre les mois de juillet et de novembre 2014. Ces entretiens, menés de manière individuelle dans les locaux d'un organisme communautaire local ou de l'école, ont été enregistrés sur un support numérique afin qu'ils puissent être transcrits pour l'analyse qualitative des données (un exemple de verbatim est présenté à l'annexe E). La durée des entretiens se situe majoritairement entre 30 et 45 minutes.

## 6. LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

La stratégie d'analyse des données est divisée en deux parties. D'abord, la stratégie d'analyse utilisée pour les données quantitatives collectées pour les trois premiers objectifs spécifiques est présentée. Puis, afin de répondre au quatrième objectif spécifique, la description de la méthode d'analyse choisie pour les données qualitatives recueillies à partir des entretiens avec les élèves suit.

### 6.1 L'analyse des données quantitatives

Avant de lancer les analyses statistiques afin de répondre à nos trois premiers objectifs spécifiques de recherche, une première série d'analyses est réalisée afin d'identifier les caractéristiques sociodémographiques de l'élève qui ont un effet sur la variable dépendante, soit le risque de décrochage scolaire, dans le but de contrôler leur effet pour les analyses subséquentes. Les analyses préliminaires portent entre les données sociodémographiques de l'adolescent, telles que son sexe, son âge, son niveau, son programme d'étude et sa structure familiale, d'une part, et, d'autre part, le risque de décrochage scolaire.

Ensuite, pour répondre aux trois premiers objectifs spécifiques, puisqu'ils visent à expliquer la variance d'une variable dépendante continue à l'aide de facteurs explicatifs, des analyses de régression multiples, ou simple, ont été effectuées dépendamment du nombre de variables indépendantes considérées (Dunn, 2001; Field, 2009; Judd, McClelland, Ryan, Muller et Yzerbyt, 2009). Elles permettent ainsi d'expliquer l'effet de chaque facteur explicatif sur la variable dépendante.

Des régressions linéaires avec entrée forcée sont utilisées pour chaque modèle. Cette méthode oblige chaque variable indépendante à entrer dans le modèle simultanément. Cette méthode est choisie puisque les variables considérées s'appuient sur des études antérieures et des choix théoriques (Field, 2009). Les choix théoriques



renvoient à la sélection des facteurs explicatifs suite à une analyse de fidélité présentée précédemment (Kline, 1999) et l'analyse de leur multicolinéarité (Field, 2009).

Pour le premier objectif, une régression linéaire hiérarchique avec entrée forcée est réalisée. La régression hiérarchique permet, en appui sur des études antérieures, d'entrer une variable reconnue pour avoir une influence significative sur la variable dépendante afin de contrôler son effet et évaluer l'apport du bloc suivant de variables intégrées au modèle (Field, 2009). Ainsi, en ce qui concerne le milieu familial, la variable de la structure familiale, identifiée lors des premières analyses, est insérée afin de contrôler son effet sur le risque de décrochage scolaire. Puis, dans un deuxième bloc, les variables retenues liées aux facteurs familiaux sont insérées avec entrée forcée.

Pour le deuxième objectif, une régression linéaire simple est produite. Celle-ci est réalisée afin d'expliquer la variance du risque de décrochage scolaire à partir du climat de classe global perçu par les élèves (Field, 2009).

Pour répondre au troisième objectif, afin d'évaluer la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire, une régression linéaire hiérarchique avec entrée forcée est effectuée. Dans un premier bloc, la variable de la structure familiale, identifiée lors des analyses préliminaires, est insérée afin de contrôler son effet sur le risque de décrochage scolaire. Dans un deuxième bloc, les variables retenues quant aux facteurs familiaux ainsi que le climat de classe global perçu par les élèves sont insérées. Enfin, cette analyse permet d'examiner si le style parental et la participation des parents au suivi scolaire contribuent toujours à l'explication de la variance du risque de décrochage scolaire lorsque le climat de classe perçu par les élèves est considéré et vice versa.

## 6.2 L'analyse des données qualitatives

Pour répondre à notre quatrième objectif, une analyse qualitative des données collectées à partir de l'entretien semi-structuré est réalisée. Selon Suter (2006), une analyse de données qualitatives de qualité permet de découvrir de nouveaux patrons, catégories, idées et thèmes signifiants permettant une compréhension du phénomène ou du processus étudié. Ainsi, afin de comprendre, à partir de processus interactionnels du milieu familial et de la classe, l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement, l'analyse se déroule en deux phases. Une analyse thématique est d'abord menée suivie de la construction de récits narratifs, en appui sur la méthode proposée par Butler-Kisber (2010).

### 6.2.1 L'analyse thématique

Afin de mener un travail de synthèse du corpus, des unités de signification sont générées à partir du verbatim (Cohen *et al.*, 2007; Hitchcock et Hughes, 1995; Paillé et Mucchielli, 2010). Une unité de signification se définit comme étant une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée ou un même thème (Paillé et Mucchielli, 2010). L'analyse est donc un processus d'organisation et de réduction des données par une codification, soit par l'attribution d'un nom ou d'une expression aux segments du verbatim (Savoie-Zajc, 2011; Wiersma, 1995). Il est également possible que certaines pistes suivies par le participant soient ignorées lorsqu'elles s'avèrent être trop éloignées des objectifs de recherche (Paillé et Mucchielli, 2010).

Afin de couvrir l'éventail des processus décrits par les participants et ainsi d'obtenir une analyse plus fine, détaillée et riche du corpus, le déroulement de la thématisation se déroule en continu (Paillé et Mucchielli, 2010). La thématisation continue renvoie à une démarche ininterrompue et simultanée de l'attribution de thèmes et de la construction de l'arbre thématique plutôt que l'application ferme d'une fiche

thématique à l'ensemble du corpus. Un exemple de l'analyse thématique d'un entretien est présenté à l'annexe F.

Après que les thèmes soient identifiés pour chaque participant et qu'un ou quelques thèmes majeurs soient identifiés pour chacun, une récurrence de thèmes entre certains participants est notée, ce qui permet de les regrouper. Une fois les participants regroupés en fonction des thèmes majeurs ayant émergé lors de l'analyse thématique, des récits narratifs sont élaborés à partir du discours d'un participant représentatif de chaque regroupement.

#### *6.2.2. La construction de récits narratifs*

Afin de comprendre l'expérience des élèves rencontrés, des récits narratifs sont construits pour chacun des regroupements de participants faits à partir de l'analyse thématique. Pour chaque regroupement, un participant représentatif est ciblé pour la construction d'un récit narratif permettant de rendre compte des processus interactionnels émergents des propos. Le participant représentatif est sélectionné en fonction de la richesse des données recueillies en lien avec les thèmes émergents.

Les récits narratifs permettent de raconter l'histoire du participant en mettant de l'avant les éléments importants en lien avec l'objectif de recherche. Butler-Kisber (2010) propose notamment de débiter avec l'histoire du participant telle que racontée lors de l'entretien pour ensuite la construire à partir d'une structure permettant de rendre compte des points significatifs en lien avec l'objectif de recherche. La structure narrative de Labov et Waletzky (1967) a été utilisée et adaptée à notre objectif de recherche.

Leur structure se divise en six points : le résumé, l'orientation, l'élément déclencheur, la résolution, l'évaluation et le retour au présent. Dans le cadre de notre étude, ces six points ont été adaptés ainsi : 1) le résumé permet d'identifier les

événements déterminants émergents du discours du participant ; 2) l'orientation renvoie à la description du contexte du participant ; 3) l'élément déclencheur présente le ou les événements déterminants représentant une adversité pour le participant ; 4) la résolution aborde les éléments issus du discours du participant ayant pu favoriser son adaptation positive ; 5) l'évaluation rapporte l'explication du participant quant à sa conception de la situation et ; 6) le retour au présent permet de décrire la situation actuelle du participant. Un exemple de la construction d'un récit narratif est présenté à l'annexe G.

## **QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS DE L'ÉTUDE**

L'objectif général de notre étude est de décrire l'effet de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire. Nous poursuivons ainsi quatre objectifs spécifiques. Nos deux premiers objectifs spécifiques visent à décrire l'effet de facteurs du milieu familial ou du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire. Notre troisième objectif vise à évaluer la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire. Enfin, notre quatrième objectif est de comprendre, à partir de processus interactionnels du milieu familial et de la classe, l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement.

Dans un premier temps, les analyses statistiques produites sur les données quantitatives recueillies à l'aide des questionnaires sont présentées en réponse à nos trois premiers objectifs spécifiques. Dans un second temps, nous rapportons les résultats obtenus à partir de l'analyse thématique menée sur les données qualitatives issues des entretiens menés auprès des élèves incluant les récits narratifs construits en réponse au quatrième objectif spécifique.

### **1. ANALYSES STATISTIQUES**

Chacun des trois premiers objectifs spécifiques vise à décrire l'effet de variables indépendantes sur une variable dépendante, soit le risque de décrochage scolaire. Ainsi, pour y arriver, une série de régressions a été produite (Field, 2009). Dans les sections qui suivent, les variables à l'étude sont d'abord décrites. Des analyses préliminaires sont ensuite présentées afin d'examiner la multicolinéarité entre les facteurs explicatifs, soit une prémisse des régressions. Puis, les régressions produites sont rapportées afin de répondre aux objectifs de recherche.

## 1.1 Description des variables à l'étude

Avant la présentation des résultats des analyses statistiques permettant de répondre à nos objectifs de recherche, nous jugeons pertinent de décrire les variables utilisées. Ainsi, les sections qui suivent présentent la variable dépendante, les variables indépendantes ainsi que les variables contrôles.

### 1.1.1 Description de la variable dépendante à l'étude

La variable dépendante à l'étude est le risque de décrochage scolaire. Plus le score obtenu par l'élève est élevé quant à cette variable, plus le risque de décrochage scolaire l'est également. Le score quant au risque de décrochage scolaire des élèves composant l'échantillon varie de 52,50 à 138,50 ( $M = 92,68$ ;  $EC = 18,38$ ).

### 1.1.2 Description des variables indépendantes à l'étude

Par définition, une variable indépendante peut représenter la cause d'un certain effet, voire d'un phénomène (Field, 2009). Dans le cadre de cette recherche, les variables indépendantes à l'étude sont le style parental, la participation des parents au suivi scolaire ainsi que le climat de classe perçu par les élèves. Le tableau 4 présente les analyses descriptives pour chacune des variables.

Tableau 4  
Description des variables indépendantes de l'étude

	Min.	Max.	M	ÉC
<b>Style parental</b>				
Engagement	9	48	37,58	7,72
Encadrement	5	18	14,75	2,85
<b>Participation des parents au suivi scolaire</b>				
Communication avec les enseignants <sup>a</sup>	2	16	8,83	3,64
Interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire	4	16	12,70	3,10
Communication parent-école	2	12	7,04	2,88
Communication parent-adolescent	3	12	7,51	2,72
<b>Climat de classe</b>				
Perception globale	11	31	22,37	4,48

Note. N = 84. <sup>a</sup> N = 83.

### *1.1.3 Description des variables contrôles*

Les variables contrôles renvoient à des variables indépendantes externes, non examinées dans le cadre de l'étude, pouvant également influencer la variable dépendante à l'étude (Field, 2009). Puisque ces variables ne font pas partie des variables d'intérêt dans le cadre de notre étude, nous contrôlons leur effet au besoin, soit si celles-ci ont une influence significative sur la variable dépendante : le risque de décrochage scolaire. Les variables contrôles considérées dans le cadre de cette étude sont : le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le programme d'étude ainsi que la structure familiale de l'élève. Nous nous penchons donc sur les analyses afin d'identifier les variables qui ont une influence significative sur le risque de décrochage scolaire.

## **1.2 Analyses préliminaires**

Avant de procéder aux analyses de régression permettant de répondre aux trois premiers objectifs de recherche, certaines analyses préliminaires sont produites. Des analyses sont réalisées entre les variables contrôles et la variable dépendante, le risque de décrochage scolaire, afin d'identifier les variables à retenir pour nos analyses subséquentes. Enfin, des analyses de corrélation sont réalisées entre les facteurs explicatifs, soit les variables indépendantes, afin d'examiner la multicolinéarité entre celles-ci.

### *1.2.1 Analyses de la relation entre les variables contrôles et le risque de décrochage scolaire*

Des analyses préliminaires sont réalisées entre certaines caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des élèves et le risque de décrochage scolaire. Un test-t pour échantillons indépendants est d'abord réalisé afin de comparer le risque de décrochage scolaire selon le sexe de l'élève. Les résultats sont présentés au tableau 5.

Tableau 5  
Comparaison du risque de décrochage scolaire en fonction du sexe de l'élève

	Sexe de l'élève				t(82)
	Fille N = 37		Garçon N = 47		
	M	EC	M	EC	
Risque de décrochage scolaire	93,43	19,05	91,73	17,70	0,42

Note. N = 84.

Les résultats suggèrent qu'il n'existe aucune différence significative entre les garçons et les filles. Ainsi, d'après cette analyse, le risque de décrochage scolaire ne varie pas significativement selon le sexe de l'élève.

Des analyses de corrélation sont réalisées entre le risque de décrochage scolaire, d'une part, et l'âge et le niveau scolaire de l'élève, d'autre part. Les résultats sont inscrits au tableau 6.

Tableau 6  
Corrélations entre, d'une part, l'âge et le niveau scolaire et, d'autre part, le risque de décrochage scolaire

	Risque de décrochage scolaire
	R
Âge	0,70
Niveau scolaire	-0,16

Note. N = 84.

Les résultats n'indiquent aucune corrélation significative entre ces variables. Selon cette étude, il appert donc que le risque de décrochage scolaire ne soit lié ni à l'âge, ni au niveau scolaire de l'élève.

Une analyse de variance est produite afin d'évaluer l'effet du programme scolaire sur le risque de décrochage scolaire de l'élève. Les résultats sont affichés au tableau 7.



Tableau 7

Comparaison du risque de décrochage scolaire selon le programme scolaire de l'élève

	Programme scolaire								F(3,80)
	Régulier		Vocation		Adaptation		Autres		
	N = 61		N = 15		N = 5		N = 3		
	M	EC	M	EC	M	EC	M	EC	
Risque de décrochage scolaire	90,55	17,25	94,83	21,22	105,90	23,85	103,17	5,06	1,56

Note. N = 84.

Tels qu'affichés, les résultats de l'analyse de variance sont non significatifs. Ainsi, il apparaît que le risque de décrochage scolaire ne varie pas significativement selon le programme scolaire de l'élève.

Un test-t pour échantillons indépendants est réalisé afin de comparer le risque de décrochage scolaire selon la structure familiale de l'élève. Une famille est considérée comme traditionnelle lorsque les parents biologiques de l'enfant habitent toujours avec lui dans une même résidence. Une famille non traditionnelle renvoie à toute autre situation : famille monoparentale, famille reconstituée, famille d'accueil et foyer d'accueil. Les résultats de l'analyse sont affichés au tableau 8.

Tableau 8

Comparaison du risque de décrochage scolaire selon la structure familiale de l'élève

	Structure familiale				t(58,545)
	Traditionnelle N = 34		Non traditionnelle N = 50		
	M	EC	M	EC	
Risque de décrochage scolaire	85,79	20,21	97,36	15,55	-2,82**

Note. N = 84. \*\*  $p < 0,01$ .

Les résultats indiquent une différence significative quant au risque de décrochage scolaire selon la structure familiale de l'élève [ $t(58,545) = -2,82$ ;  $p < 0,01$ ]. Ainsi, le risque de décrochage scolaire des élèves issus d'une famille non traditionnelle apparaît plus élevé que celui des élèves issus d'une famille traditionnelle. La structure

familiale est donc conservée en tant que variable contrôle pour les analyses de régression impliquant des variables du milieu familial.

### 1.2.2 Intercorrélations entre les dimensions d'un même instrument

Une des prémisses des analyses de régression multiple est l'absence de multicollinéarité entre les variables indépendantes. Une multicollinéarité existe lorsqu'une corrélation élevée apparaît entre deux variables indépendantes (Field, 2009; Muijs, 2011). Ainsi, des analyses de corrélation sont réalisées entre les variables indépendantes : les dimensions du questionnaire du style parental, les dimensions du questionnaire sur la participation parentale au suivi scolaire ainsi que le score global du CES (Moos et Trickett, 1987). Les résultats sont présentés au tableau 9.

Tableau 9  
Corrélations entre les variables indépendantes

	Engagement	Encadrement	Communication avec l'enseignant	Interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire	Communication parent-école	Communication parent-adolescent
Dimensions du style parental						
Engagement	---	---	---	---	---	---
Encadrement	0,38***	---	---	---	---	---
Types de participation parentale au suivi scolaire						
Communication avec l'enseignant <sup>a</sup>	0,10	0,35**	---	---	---	---
Interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire	0,32**	0,45***	0,36**	---	---	---
Communication parent-école	0,24*	0,36**	0,69***	0,49***	---	---
Communication parent-adolescent	0,28**	0,38***	0,53***	0,66***	0,58***	---
Climat de classe global	0,37**	0,37***	0,10	0,32**	0,24*	0,28**

Note. N = 84. <sup>a</sup> N = 83. \* p < 0,05. \*\* p < 0,01. \*\*\* p < 0,001.

Les résultats des corrélations montrent plusieurs corrélations significatives. De fortes corrélations sont relevées entre les types de participation parentale au suivi scolaire. En effet, une forte corrélation est identifiée entre la communication avec

l'enseignant et la communication parent-école [ $r = 0,69$ ;  $p < 0,001$ ] ainsi qu'entre les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire et la communication parent-adolescent [ $r = 0,66$ ;  $p < 0,001$ ]. Puisque l'absence de multicollinéarité est une prémisses de la régression, les dimensions communication avec l'enseignant et communication parent-adolescent sont retirées pour les analyses subséquentes en raison d'une forte corrélation avec la communication parent-école et les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire (Field, 2009; Muijs, 2011).

En somme, il ressort de nos analyses préliminaires que le risque de décrochage scolaire apparaît significativement plus élevé chez les élèves issus d'une famille non traditionnelle que chez ceux issus d'une famille traditionnelle. De plus, des multicollinéarités nous ont menée à retirer deux types de participation parentale au suivi scolaire des analyses. Nous nous penchons donc, dans la section suivante, sur les analyses de régression produites pour répondre à nos trois premiers objectifs de recherche.

### **1.3 Premier objectif : décrire l'effet de facteurs du milieu familial sur le risque de décrochage scolaire**

Notre premier objectif est de décrire l'effet de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents dans le suivi scolaire, sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire. Avant de procéder à l'analyse de régression, une analyse de corrélation entre les dimensions du style parental et les types de participation des parents au suivi scolaire, d'une part, et le risque de décrochage scolaire, d'autre part, est produite. Les résultats des analyses de corrélation entre les facteurs du milieu familial et le risque de décrochage scolaire sont présentés au tableau 10.

Tableau 10

Corrélations entre les facteurs du milieu familial et le risque de décrochage scolaire

	Risque de décrochage scolaire
	R
Dimensions du style parental	
Engagement	-0,42***
Encadrement	-0,50***
Types de participation parentale au suivi scolaire	
Communication avec les enseignants <sup>a</sup>	-0,25*
Interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire	-0,54***
Communication parent-école	-0,32**
Communication parent-adolescent	-0,45***

Note. N = 84. <sup>a</sup> N = 83. \* p < 0,05. \*\* p < 0,01. \*\*\* p < 0,001.

En ce qui concerne le style parental, l'analyse de corrélation révèle une relation négative significative entre deux dimensions et le risque de décrochage scolaire. Il semble que plus le parent s'engage auprès de l'élève [ $r = -0,42$ ;  $p < 0,001$ ] et l'encadre [ $r = -0,50$ ;  $p < 0,001$ ], moins son risque de décrochage scolaire soit élevé.

Du côté de la participation parentale au suivi scolaire, les résultats suggèrent une corrélation négative entre chacune des quatre dimensions retenues et le risque de décrochage scolaire. Ainsi, dans l'ordre d'importance, plus le parent interagit avec l'adolescent quant au quotidien scolaire [ $r = -0,54$ ;  $p < 0,001$ ] et plus il communique avec lui [ $r = -0,45$ ;  $p < 0,001$ ], avec l'école [ $r = -0,32$ ;  $p < 0,01$ ] ou avec les enseignants [ $r = -0,25$ ;  $p < 0,05$ ], moins l'élève est à risque de décrochage scolaire.

Une analyse de régression hiérarchique avec entrée forcée a ensuite été réalisée à partir des dimensions des facteurs du milieu familial retenus afin de répondre à notre premier objectif d'étude, soit la description de l'effet du style parental et de la participation des parents au suivi scolaire sur le risque de décrochage scolaire. Rappelons que cette analyse est effectuée en contrôlant l'effet de la structure familiale et que deux types de participation parentale au suivi scolaire ont été retirés, soit la communication avec les enseignants et la communication parents-adolescent, afin de

respecter la prémisse d'absence de multicollinéarité. Le tableau 11 présente les résultats de l'analyse de régression.

Tableau 11

Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur les dimensions du style parental et les types de participation parentale au suivi scolaire

	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>
	$\beta$	$\beta$
Structure familiale	0,31**	0,14
Dimensions du style parental		
Engagement		-0,20*
Encadrement		-0,24*
Types de participation parentale au suivi scolaire		
Interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire		-0,34**
Communication parents-école		0,01
R <sup>2</sup>	0,10**	0,43
$\Delta R^2$		0,33***

Note. N = 84. \* p < 0,05. \*\* p < 0,01. \*\*\* p < 0,001.

En ce qui concerne l'analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur les dimensions du style parental, les résultats suggèrent que le modèle est significatif [ $F(5,78) = 11,85$ ;  $p < 0,001$ ]. La valeur de la corrélation multiple du modèle final [ $r = 0,66$ ] indique qu'il est ajusté de manière satisfaisante aux données. La taille d'effet [ $f^2 = 0,13$ ] est modérée (Cohen, 1988).

L'ajout de chaque bloc de variables indépendantes contribue à l'amélioration de la variance expliquée. La structure familiale explique 10 % de la variance du risque de décrochage scolaire. L'ajout des dimensions du style parental ainsi que des types de participation parentale au suivi scolaire permet d'expliquer 33 % de plus de la variance. Ainsi, le modèle final explique 43 % de la variance du risque de décrochage scolaire.

Dans le modèle 1, la structure familiale apporte une contribution individuelle significative pour prédire le risque de décrochage scolaire de l'élève avant l'ajout des variables du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire. La relation

entre le risque de décrochage scolaire et la structure familiale étant positive [ $\beta = 0,31$ ;  $p < 0,01$ ], les élèves ayant une famille traditionnelle ont un risque de décrochage scolaire plus faible que les élèves ayant une famille non traditionnelle.

Dans le modèle 2, lorsque les dimensions du style parental ainsi que les types de participation parentale au suivi scolaire sont ajoutés, trois variables contribuent significativement au modèle pour expliquer la variance du risque de décrochage scolaire. Les résultats permettent de constater une relation négative entre deux dimensions du style parental ainsi qu'un type de participation parentale au suivi scolaire et le risque de décrochage scolaire. Ainsi, les élèves rapportant plus d'engagement [ $\beta = -0,20$ ;  $p < 0,05$ ] et d'encadrement [ $\beta = -0,24$ ;  $p < 0,05$ ] de la part de leurs parents ainsi que plus d'interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire [ $\beta = -0,34$ ;  $p < 0,01$ ] seraient moins à risque de décrochage scolaire que les autres élèves.

#### **1.4 Deuxième objectif : décrire l'effet du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire**

Notre deuxième objectif vise à décrire l'effet du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire. Avant de procéder à une analyse de régression, une analyse de corrélation entre le climat de classe global et le risque de décrochage scolaire. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 12.

Tableau 12  
Corrélations entre le climat de classe global perçu par les élèves et le risque de décrochage scolaire

	Risque de décrochage scolaire
	R
Climat de classe global	-0,49***

Note. N = 84. \*\*\*  $p < 0,001$ .

Les résultats suggèrent d'abord que le climat de classe global est corrélé négativement au risque de décrochage scolaire [ $r = -0,49$ ;  $p < 0,001$ ]. Ainsi, selon ce coefficient de corrélation, plus l'élève perçoit un climat de classe global positif, moins il est à risque de décrochage scolaire.

Une analyse de régression est alors réalisée afin de répondre au deuxième objectif d'étude, soit la description de l'effet du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire. Une régression linéaire simple est présentée afin d'analyser l'effet du climat de classe global pour expliquer la variance du risque de décrochage scolaire. Les résultats de l'analyse de régression linéaire simple sont présentés au tableau 13.

Tableau 13

Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur le climat de classe global perçu par les élèves

	<b>Modèle 1</b>
	$\beta$
Climat de classe global	-0,49***
$R^2$	0,24***

Note. N = 84. \*\*\*  $p < 0,001$ .

Les résultats de l'analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur le climat de classe global perçu par les élèves suggèrent que le modèle est significatif [ $F(1,82) = 25,49$ ;  $p < 0,001$ ]. La valeur de la corrélation multiple du modèle final [ $r = 0,49$ ] indique qu'il est ajusté de manière satisfaisante aux données. De son côté, la taille d'effet [ $f^2 = 0,06$ ] est faible (Cohen, 1988).

Les résultats suggèrent que le climat de classe global contribue à l'amélioration de la variance expliquée. Ainsi, le climat de classe global perçu par l'élève permet d'expliquer 24 % de la variance du risque de décrochage scolaire.

Les résultats indiquent une relation négative entre le climat de classe global perçu par l'élève et le risque de décrochage scolaire. Ainsi, les élèves percevant un climat de classe plus positif [ $\beta = -0,49$ ;  $p < 0,001$ ] sont moins à risque de décrochage scolaire que les élèves percevant un climat de classe global plus négatif.

### **1.5 Troisième objectif : évaluer la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire**

Le troisième objectif est d'évaluer la contribution relative de chaque variable indépendante (dimensions du style parental, types de participation des parents au suivi scolaire et le climat de classe global perçu par les élèves) sur la variable dépendante, soit le risque de décrochage scolaire. Selon Field (2009), au moins 10 participants par variable doivent être comptés afin qu'une puissance statistique pertinente soit atteinte lors d'une analyse de régression. Compte tenu de ce seuil ainsi que du nombre de variables retenues, la taille de l'échantillon est suffisante pour respecter ce seuil.

Une régression hiérarchique avec entrée forcée est donc réalisée. Rappelons que la variable de la structure familiale est insérée dans un premier bloc afin de contrôler son effet sur la variance du risque de décrochage scolaire. Le tableau 14 présente l'analyse de régression hiérarchique avec entrée forcée considérant le style parental, la participation des parents au suivi scolaire ainsi que le climat de classe global perçu par les élèves.



Tableau 14

Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur la contribution relative des dimensions du style parental, des types de participation parentale au suivi scolaire et du climat de classe global perçu par les élèves

	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>
	$\beta$	$\beta$
Structure familiale	0,31**	0,12
Dimensions du style parental		
Engagement		-0,15
Encadrement		-0,20
Types de participation parentale au suivi scolaire		
Interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire		-0,31**
Communication parents-école		0,01
Climat de classe global		-0,24*
$R^2$	0,10**	0,48
$\Delta R^2$		0,38***

Note. N = 84. \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

Les résultats quant à l'analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur la contribution relative des dimensions du style parental et du climat de classe global perçu par les élèves indiquent que le modèle final est significatif [ $F(6,77) = 11,72$ ;  $p < 0,001$ ]. La valeur de la corrélation multiple du modèle final [ $r = 0,69$ ] indique qu'il est bien ajusté aux données. Selon les balises de Cohen (1988), la taille d'effet [ $f^2 = 0,17$ ] est modérée.

L'ajout de chacun des blocs de variables indépendantes contribue significativement à l'amélioration de la variance expliquée. La structure familiale explique 10 % de la variance du risque de décrochage scolaire. L'ajout des dimensions du style parental, des types de participation parentale ainsi que du climat de classe global perçu par les élèves permet d'expliquer 38 % de plus de la variance. Ainsi, le modèle final explique 48 % de la variance du risque de décrochage scolaire.

Pour le modèle 1, la structure familiale apporte une contribution individuelle significative pour prédire le risque de décrochage scolaire de l'élève. La relation entre

le risque de décrochage scolaire et la structure familiale étant positive [ $\beta = 0,31$ ;  $p < 0,01$ ], les résultats suggèrent que les élèves ayant une famille traditionnelle aient un risque de décrochage scolaire moins élevé que les élèves ayant une famille non traditionnelle.

Pour le modèle 2, lorsque les dimensions du style parental, les types de participation parentale au suivi scolaire et le climat de classe global perçu par les élèves sont ajoutés, les résultats permettent de constater que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire ainsi que le climat de classe global perçu par les élèves contribuent significativement au modèle pour expliquer la variance du risque de décrochage scolaire. Les résultats indiquent une relation négative entre les deux variables et le risque de décrochage scolaire. Ainsi, les élèves rapportant plus d'interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire [ $\beta = -0,31$ ;  $p < 0,01$ ] ainsi qu'un climat de classe global plus positif [ $\beta = -0,24$ ;  $p < 0,05$ ] sont moins à risque de décrochage scolaire que les autres élèves.

## 2. ANALYSE THÉMATIQUE

Dans le but de répondre au quatrième objectif, nous avons rencontré 18 élèves pour lesquels, selon les acteurs intervenant auprès d'eux, l'adaptation à l'école s'était améliorée au cours de la dernière année. Les élèves rencontrés ont été invités à décrire leur expérience dans la classe et dans leur milieu familial. Une fois les verbatim transcrits, nous avons procédé à une analyse en deux étapes. Nous avons d'abord réalisé une analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo permettant de regrouper les participants en fonction des thèmes majeurs émergents de leur discours. Puis, pour chaque regroupement, nous avons ciblé un participant représentatif afin de construire un récit narratif à partir de son discours rendant compte des thèmes majeurs du regroupement et permettant de comprendre l'expérience de celui-ci.

Nous avons donc identifié des expériences renvoyant à six thématiques quant aux processus interactionnels émergents des propos des élèves : le discours intégré, la vision de l'avenir, la flamme d'une passion alimentée par le contenu d'un cours, un environnement encadrant, le soutien d'un enseignant et l'appartenance à un groupe-programme. Nous présentons donc le récit narratif pour chacune des thématiques afin de comprendre, à partir de processus interactionnels du milieu familial et de la classe, l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement.

## 2.1 Le discours intégré

Dans un sous-groupe des élèves rencontrés, les élèves rapportent le discours prononcé par leurs parents, ou d'autres personnes significatives dans certains cas, pour justifier leur désir d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Le discours de Matt<sup>10</sup> met clairement de l'avant le rôle que joue le discours d'une de ses enseignantes, de ses frères, de son père et de sportifs qu'il admirait quant à sa rigueur dans les études.

**Matt.** Matt est un élève qui ne désirait que faire du sport. Par contre, il a changé sa représentation de la valeur de ses études suite à divers discours de ses frères, de son père ainsi que certains pairs.

Matt a immigré au Canada avec ses parents et ses frères. Son père est pasteur et ses frères, qui sont plus âgés, ont dû faire un retour aux études pour pouvoir poursuivre leurs études post secondaires. À son arrivée au pays, il n'y avait que le sport qui intéressait Matt. Il ne croyait pas en l'importance des études.

Par contre, ses frères lui ont mentionné que s'il désirait faire les études qu'il projetait, soit en sciences et en recherche, il devait commencer à mettre des efforts dès son plus jeune âge pour ne pas avoir à faire comme eux. Son père lui rappelle également souvent qu'il doit faire les choix adéquats pour devenir la personne qu'il désire être, qu'il fera inévitablement face aux conséquences de ses choix. Il lui donne notamment l'exemple de son frère, l'oncle de Matt, qui ne sait pas écrire et qui doit demander leur aide financière pour vivre. Selon Matt, à un plus jeune âge, son père l'encadrerait davantage, mais il s'éloigne lentement puisque ce qu'il lui a appris lui reste en tête. De plus,

---

<sup>10</sup> Tous les prénoms ont été modifiés afin de respecter l'anonymat des participants.

certaines sportifs au niveau collégial lui ont souligné l'importance de terminer ses études puisqu'eux n'ont pas mis les efforts et n'arrivent pas à terminer leurs études collégiales.

Selon Matt, s'il désire se rendre plus loin dans le sport, il doit donc se donner à fond dans les études pour aller à l'université et intégrer une équipe. Il s'est donc inscrit au programme vocationnel, profil sciences, et il désire performer.

Le discours de Matt présente un milieu familial où le dialogue prend une place importante. Son père les encourage, lui et ses frères, à prendre leur vie en main en faisant leurs propres choix afin de devenir la personne qu'ils désirent être : ils sont responsables de qui ils veulent devenir. Ses frères et des sportifs qu'il admirait pour leur niveau dans ce domaine lui soulignent également l'importance de poursuivre ses études et d'y mettre les efforts nécessaires pour atteindre les buts qu'il s'est fixés. Tout au long de l'entretien, Matt émet souvent l'idée qu'il met beaucoup de rigueur dans ses études afin de se rendre dans le programme d'étude qu'il désire.

Thomas, Maddy, Emma et William rapportent également le discours parental lorsqu'ils justifient leur adaptation positive à l'école. Que ce soit pour réussir plus tard, pour ne pas avoir à retourner aux études, pour ne pas avoir un « petit emploi » ou pour avoir le métier qu'ils désirent, ces paroles deviennent leur propre discours intérieur qu'ils rapportent lorsqu'ils expliquent leur adaptation positive à l'école. Pour ces élèves, leur adaptation est alimentée par le milieu familial, qui peut aussi, dans certains cas, être renforcé par la fratrie, un enseignant ou des pairs.

## 2.2 La vision de l'avenir

Certains élèves rapportent poursuivre leurs études afin d'atteindre un objectif précis. En ce sens, Allison décrit son contexte et les choix qu'elle fait quant à ses études dans le but d'atteindre la vision qu'elle a de son avenir.

**Allison.** Allison est une élève qui poursuit ses études afin de franchir les étapes qui lui permettront de parvenir à l'objectif qu'elle poursuit. Elle désire devenir une écrivaine.

Allison est placée dans une famille d'accueil. Elle voit rarement sa mère, la dernière rencontre remonte à deux ou trois mois, et elle n'a pas vu son père depuis deux ans. Quant à sa famille d'accueil, Allison ne parle que de la femme responsable même si un homme habite également avec elles. Selon Allison, la femme ne s'intéresse pas à elle, à l'exception qu'elle veuille qu'Allison obtienne de bonnes notes. Celle-ci ne reçoit donc aucune aide pour son cheminement scolaire.

Elle sait ce qu'elle veut faire dans la vie : elle désire devenir écrivaine. Elle sait ce qu'elle doit faire pour y parvenir et elle affirme avoir déjà commencé. Elle écrit un livre qu'elle fait lire à son enseignante de français qui lui donne quelques conseils pour la rédaction. De plus, puisque l'écriture ne lui permettra pas de gagner sa vie en raison du temps que ça prend pour la rédaction et la publication, elle désire également se rendre au cégep et à l'université pour pouvoir avoir un autre emploi lui permettant de payer ses dépenses.

Allison se décrit comme étant très organisée. Elle se débrouille seule pour planifier son avenir : c'est tout dans sa tête. Elle va donc continuer à étudier pour atteindre son objectif, elle n'a pas le choix.

Dans son discours, Allison décrit de quelle façon sa vision de l'avenir favorise son adaptation positive à l'école. D'après ses propos, elle planifie son avenir et fait des choix stratégiques en fonction de ce qui lui sera utile plus tard. Puisqu'elle désire devenir écrivaine, mais qu'elle n'a aucun soutien de sa famille d'accueil ou de ses parents, elle met d'elle-même tout en œuvre pour s'en sortir. Même si une enseignante la soutient et la conseille dans l'écriture de son livre, Allison ne compte que sur elle-même pour atteindre les buts qu'elle s'est fixés.

Jason, Megan et Kelyanne ont un discours qui s'inscrit dans la même thématique. Ces élèves poursuivent leurs études dans le but d'entrer au cégep, de faire de l'argent ou d'avoir un emploi. Au moment de la rencontre, ces élèves mentionnent, pour la plupart, que l'école est « plate » et que c'est « plus le fun » de rester à la maison. Dans leur discours, aucun facteur de leur milieu familial ou indicateur de leur climat de classe n'émerge comme étant lié à leur adaptation positive à l'école ou influençant cette vision de l'avenir.

### 2.3 La flamme d'une passion alimentée par le contenu d'un cours

Pour d'autres élèves, leur adaptation positive à l'école est alimentée par une passion personnelle qui est mise de l'avant dans un de leurs cours. Lors de son entretien, Tatianna rapporte son grand intérêt pour les films.

**Tatianna.** Tatianna est une élève qui a un grand intérêt pour le cinéma. Elle adore visionner des films et son parcours scolaire en est coloré.

Elle est placée en famille d'accueil où elle passe ses soirées à regarder la télévision. Elle se rend parfois chez son père ou sa mère où elle passe ses fins de semaine à visionner des films. Elle n'aime pas beaucoup aller à l'école. Selon elle, c'est long sauf lorsqu'ils visionnent des films. Elle a également des difficultés scolaires, notamment elle éprouve des difficultés dans différentes matières. Elle est inscrite dans un groupe particulier<sup>11</sup>.

Auparavant, Tatianna détestait lire. Par contre, puisque son film préféré est *Percy Jackson*, elle a commencé à lire un des livres desquels le film s'inspire et elle a finalement lu la série complète. Elle a également décidé de copier un de ces livres pour améliorer son écriture et pour faire moins d'erreurs. Dans le cadre d'une présentation orale, elle a choisi de présenter son actrice préférée. De plus, elle travaille plus fort en anglais pour pouvoir augmenter ses chances de devenir actrice ou simplement pouvoir rencontrer son actrice préférée un jour.

Selon Tatianna, elle écoute toujours la télévision, mais elle doit lire davantage pour s'aider et elle commence à le faire. Elle lit et réécrit donc les livres de *Percy Jackson* afin de joindre sa passion à ses études pour qu'elles soient plus intéressantes pour elle.

Il en ressort que tout ce qui intéresse Tatianna se rapporte aux films et une œuvre plus particulièrement. Ainsi, dès qu'elle peut faire un lien avec ce film, que ce soit le film lui-même, le livre associé ou l'actrice qui y apparaît, elle devient plus intéressée par le cours ou l'activité proposée. Effectivement, en présentant une actrice lors de son exposé oral en français, en lisant les livres associés au film, en recopiant un de ces livres pour améliorer son orthographe ou en apprenant l'anglais dans le but de

---

<sup>11</sup> Elle fait partie d'un groupe fermé et réduit auprès duquel un plus grand encadrement pédagogique est donné pendant les deux premières années du secondaire afin de favoriser la réussite scolaire des élèves. Les enseignants y travaillent en collaboration afin d'offrir un meilleur suivi auprès de chaque élève.

pouvoir parler avec l'actrice du film, elle s'intéresse exclusivement à ce qui se rattache à sa passion.

Dans leur entretien, que ce soit pour la musique ou pour l'univers social, Louka et Jolène décrivent également comment leur passion favorise leur adaptation positive à l'école. Les cours qui les intéressent sont précisément ceux qui leur permettent d'en apprendre davantage dans ce domaine. Tout comme dans le cas de Tatianna qui désire devenir actrice, cette passion oriente également l'emploi qu'ils visent après leurs études. Ainsi, pour ces élèves, la flamme de leur passion est alimentée par le contenu de certains cours, ou par le thème dans lequel le contenu est contextualisé.

## 2.4 Un environnement encadrant

Dans quelques cas, des élèves décrivent l'apport de différentes personnes de leur entourage, soit autant du milieu familial que du milieu scolaire, qui les encouragent et les soutiennent dans la poursuite de leurs études. Xavier explique de quelle façon ses parents et une de ses enseignantes renforcent son adaptation positive à l'école dans la visée qu'il obtienne son diplôme d'études secondaires.

**Xavier.** Xavier est un élève bien entouré. Il se sent encadré de différentes façons par certains enseignants, son père et sa mère.

Xavier a reçu un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Il est bien informé sur ce trouble et avoue en profiter par moment auprès des enseignants. Ses parents sont séparés et il a une relation significative avec chacun d'eux. Il éprouve diverses difficultés à l'école davantage liées à ses comportements en classe. Il aime repousser les limites de ses enseignants et faire de petits commentaires en classe.

Une de ses enseignantes est plus tolérante envers lui puisqu'elle prend son trouble en considération. L'enseignante laisse parfois passer de petites blagues, est souriante et n'est pas rancunière envers lui. Lorsqu'il éprouve des difficultés, elle accepte de l'aider autant qu'elle aide les autres élèves. L'enseignante a également bien organisé la classe en dispersant les élèves dérangeants, ce qui aide Xavier à adopter moins de comportements inadaptés en classe. Du côté de ses parents, son père fait parfois de petites compétitions dans des contextes informels, comme des combats de tables arithmétiques en voiture. Il a également fait une entente avec Xavier afin de le motiver :

pour une note de plus de 80 %, il lui donne 5 dollars. Il supervise si les devoirs sont faits en vérifiant l'agenda. À la table, il va également poser des questions sur ce qui est fait à l'école. Xavier préférerait que son père l'encadre un peu moins par moment. Sa mère, de son côté, discute avec lui de son avenir. Il désire devenir humoriste. Elle lui donne alors l'opportunité d'avoir accès à certaines informations en lien avec le parcours qui lui permettra d'atteindre cet objectif, mais elle discute également avec lui de certaines réserves liées à ce choix : s'il quitte pour l'école nationale de l'humour avant 18 ans, ce serait trop tôt pour quitter le milieu familial.

Xavier est conscient des efforts mis par les autres pour l'encadrer de manière convenable. Il reconnaît bien la tolérance de son enseignante ainsi que le soutien et l'encadrement offerts par ses parents. En ce sens, il poursuit ses études et s'oriente à l'aide de l'encadrement des personnes qui l'entourent.

Le discours de Xavier laisse paraître le rôle joué par ses parents ainsi que son enseignante de français dans la poursuite de ses études. Du côté du milieu familial, ses parents participent chacun à leur façon à l'encourager dans ses études. De son côté, son père utilise différentes occasions pour pratiquer ses leçons telles que des jeux en voiture, renforce ses résultats scolaires avec une récompense monétaire et supervise ses devoirs en examinant son sac d'école au retour à la maison. Sa mère, de son côté, discute beaucoup avec lui de la suite du secondaire : ce qui l'intéresse, le cours qu'il doit suivre ainsi que ce que ses études impliquent. Du côté du milieu scolaire, son enseignante de français démontre de la compréhension et de la tolérance envers ses comportements inadaptés en classe, qu'il associe à son trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Il apprécie qu'elle ne soit pas rancunière envers lui et qu'elle continue à lui donner du soutien malgré ses comportements inadaptés par moment. Ces personnes de son entourage forment un environnement positif qui l'encadre et le soutient dans la poursuite de ses études.

Dans le même sens, Léa et Marika décrivent également le rôle positif que jouent leur famille ainsi qu'un enseignant dans la poursuite de leurs études. De part et d'autre, les acteurs de chaque milieu fournissent un soutien et un encouragement qui les poussent à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Du côté du milieu familial, la supervision faite par leurs parents ressort dans le discours de ces élèves : la supervision des devoirs ainsi que l'importance donnée aux études. Du côté du climat de classe,



certaines caractéristiques de l'enseignant sont rapportées comme étant significatives pour ces élèves. Outre la sensibilité soulignée par Xavier, l'humour et la disponibilité de l'enseignant émergent du discours de Léa et Marika. Dans ces cas, il semble que ce soit l'ensemble des facteurs, soit des facteurs du milieu familial ainsi que des indicateurs liés au climat de classe, qui renforcent le désir de ces élèves à poursuivre leurs études.

## 2.5 Le soutien d'un enseignant

Du côté de quelques élèves, pour expliquer leur désir de poursuivre leurs études, leur discours met de l'avant le soutien obtenu de certains membres du personnel scolaire. Félix raconte clairement de quelle façon divers membres du personnel scolaire l'ont aidé à poursuivre ses études et à se réorienter.

**Félix.** Félix est un élève qui a vécu un événement difficile en début d'année scolaire. Cet événement a eu une influence majeure sur son parcours scolaire.

À l'aide du soutien de différentes personnes, il progresse et va beaucoup mieux. Félix habite avec sa mère. Son père habite à Montréal et il le voit peu. Au début de l'année scolaire, sa mère s'était séparée de son copain. Ce dernier, dans le mois suivant la séparation, a fait face à une rechute d'un cancer. Félix en a alors voulu à sa mère de l'avoir laissé seul face à cette épreuve. Félix a fait face à différents problèmes dans cette période. Dans les cours, il écoutait peu. Il se battait à l'école et s'est fait suspendre. Félix explique qu'il a de la difficulté à exprimer ce qu'il ressent. Il ne lève pas la main pour poser ses questions, il ne dit pas ce qu'il désire et ne partage pas ses besoins. Puis, un jour, il explose.

Lorsqu'il a fait face à ces difficultés, un des enseignants de Félix l'a référé auprès d'un psychologue et de la personne responsable de l'encadrement à l'école. Cet enseignant a voulu l'aider, mais il lui a mentionné qu'il devait également s'aider lui-même. Les autres enseignants l'ont aussi soutenu pendant cette période pour qu'il puisse reprendre ce qu'il avait manqué. Du côté familial, le changement s'est fait progressivement. La mère de Félix l'aidait beaucoup à la maison. Elle lui posait des questions et était à son écoute même s'il parlait peu. Il a dit à son père qu'il désirait qu'il soit plus présent et son père a fait des efforts en ce sens.

Selon lui, c'est son enseignant qui a voulu l'aider qui lui a permis de se sortir de là. Par contre, avec l'aide qu'il a reçue, il réussit tranquillement à parler un peu plus.

Actuellement, Félix a changé de milieu : personne ne le connaît et c'est tranquille. Il est bien comme ça et a pu reprendre ses études comme avant.

Dans le cas de Félix, un événement familial a eu une influence importante sur ses comportements et son adaptation à l'école. Comme son discours le rapporte, son enseignant d'éducation physique l'a soutenu dans cette période et lui a fourni les ressources nécessaires pour qu'il puisse obtenir de l'aide. Du côté du milieu familial, sa mère et son père ont tenté de l'aider, mais leurs démarches se concluaient en conflits la plupart du temps puisqu'il tenait sa mère pour responsable de l'événement familial et qu'il reprochait à son père d'être peu présent. Par contre, avec l'aide fournie par son enseignant, Félix avoue avoir beaucoup évolué au cours de la dernière année. À partir du moment où il a été aidé à l'école, la relation avec ses parents s'est améliorée. Il a notamment été capable d'expliquer à ses parents ce qu'il ressentait et a davantage accepté l'aide de sa mère. Ainsi, d'après son discours, son enseignant d'éducation physique a joué un rôle déterminant dans sa réadaptation.

Julia, de son côté, rapporte le soutien de son enseignante de français qui l'aide à faire face aux difficultés liées à sa dyslexie. Du côté du milieu familial, bien que ses parents veuillent l'aider, elle souligne que leurs conseils sont peu pertinents et qu'elle préfère ne pas en tenir compte. Ainsi, le soutien qui l'aide à cheminer dans ses études provient du milieu scolaire.

## 2.6 L'appartenance à un groupe-programme

Enfin, le discours d'une élève laisse clairement paraître le rôle que jouent ses pairs dans son désir de poursuivre ses études. En effet, Fanny décrit le sentiment d'appartenance qu'elle a envers son groupe du programme vocationnel, profil sciences.

**Fanny.** Fanny est une élève qui est fortement attachée à son groupe-classe. Pour elle, c'est comme une famille.

Fanny est inscrite au programme vocationnel, profil sciences, pour la première année. Avant, elle était inscrite au programme régulier. Au programme régulier, elle avait

l'impression que les autres la détestaient sans connaître les raisons. Elle n'était pas à l'aise au sein de ce groupe.

Elle a ensuite changé de programme pour s'inscrire au programme vocationnel, profil sciences. Elle a plus d'amis dans ce groupe et ils sont plus soudés entre eux. Ils font également différentes sorties, telles que la pêche, des projets, comme la conception d'une machine à gommes, et des laboratoires, comme la fabrication de produits de nettoyage ou la dissection d'un poisson.

Selon Fanny, le groupe du programme du profil sciences est comme une famille. Elle perçoit ses pairs comme ses frères et ses sœurs. Depuis ce changement de programme, Fanny rapporte avoir un plus grand bien-être à l'école et un plus grand intérêt pour les activités proposées.

Au cours de son entretien, Fanny présente l'attachement qu'elle ressent envers son groupe-classe qu'elle compare à une famille et l'intérêt qu'elle porte aux activités présentées dans le cadre des cours de son programme d'étude. L'inscription dans le programme vocationnel lui a permis de trouver un sentiment d'appartenance dans un groupe qui partage les mêmes intérêts et objectifs qu'elle, ce qu'elle ne retrouvait pas dans le programme régulier. Dans son discours, le désir qu'elle a de poursuivre ses études dans ce groupe spécifique est clairement mis de l'avant. Fanny aborde également le sujet de sa famille qui l'encadre dans ses devoirs, son temps d'étude ainsi que ses fréquentations malgré le fait qu'elle aimerait avoir plus d'autonomie. Par contre, cette portion de son discours ne nous semble pas significative.

En somme, parmi les élèves rencontrés et d'après l'analyse qualitative que nous avons produite à partir de leur discours, les processus interactionnels émergents du discours des participants se regroupent autour de six thématiques. Afin d'offrir un regard global sur le rôle joué par le milieu familial et le milieu scolaire par rapport à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire issus d'un quartier socioéconomique défavorisé, la figure 10 présente les six thématiques en les situant selon le milieu auquel elles se rattachent : 1) aucun milieu, 2) le milieu familial, 3) la classe ou 4) le milieu familial et la classe.

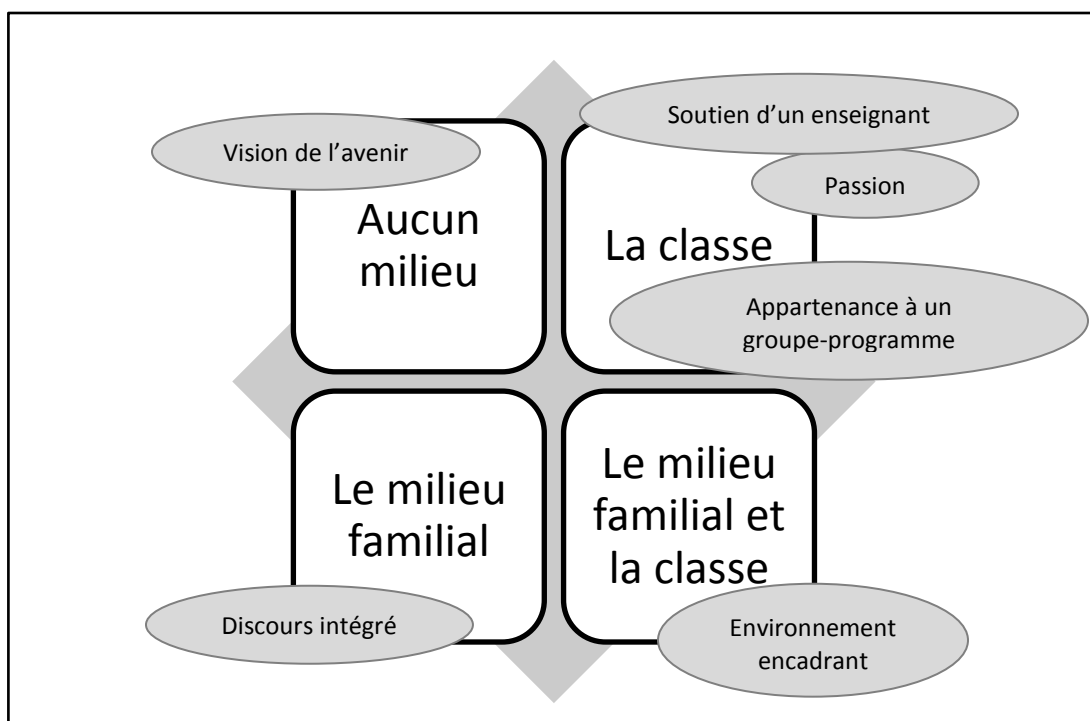


Figure 10 : Situation des thématiques au regard du milieu familial et de la classe

Nous pouvons remarquer que, d'après les discours des élèves rencontrés, plusieurs indicateurs du climat de classe appuient leur adaptation positive à l'école : la flamme d'une passion alimentée par le contenu d'un cours, le soutien d'un enseignant ainsi que l'appartenance à un groupe-programme. Du côté du milieu familial, l'intégration du discours des parents quant à l'importance des études est un facteur mis de l'avant dans le discours de plusieurs élèves rencontrés. Il apparaît également que quelques élèves expliquent leur adaptation positive à l'école par l'encadrement obtenu autant du milieu familial que du milieu scolaire. Enfin, certains élèves ne rattachent leur adaptation ni au milieu familial, ni au climat de classe. Dans leur cas, leur adaptation est due, d'après leurs propos, à leur but d'atteindre un objectif qu'ils ont eux-mêmes établi.

## **CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Ce cinquième chapitre présente une discussion des résultats de notre étude où les principaux éléments sont mis en lien avec la problématique, le cadre conceptuel et l'objectif général de recherche. Cette thèse a pour objectif de décrire l'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire. Les résultats obtenus nous mènent à différents constats quant au rôle du milieu familial, du climat de classe et de leur contribution relative face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire.

### **1. LE RÔLE DU MILIEU FAMILIAL FACE À L'ADAPTATION POSITIVE D'ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE**

Les résultats présentés au quatrième chapitre ont permis de décrire l'effet de facteurs du milieu familial sur le risque de décrochage scolaire en plus de comprendre, à partir de processus interactionnels du milieu familial, l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement. L'encadrement et l'engagement parental ainsi que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire permettent de prédire le risque de décrochage scolaire de l'élève. La discussion porte d'abord sur l'effet du style parental sur le risque de décrochage scolaire et, ensuite, sur l'effet de la participation des parents au suivi scolaire sur le risque de décrochage scolaire.

#### **1.1 Le rôle du style parental face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire**

En premier lieu, concernant la relation entre le style parental et le risque de décrochage scolaire, nos résultats suggèrent que l'engagement et l'encadrement des parents permettent de prédire significativement le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire. Ainsi, les élèves rapportant plus d'engagement et d'encadrement de la part de leurs parents seraient moins à risque de décrochage scolaire. Cette relation

négative entre l'engagement et l'encadrement des parents et le risque de décrochage scolaire corrobore les résultats obtenus par Blondal et Adalbjarnardottir (2009) et partiellement ceux obtenus par Blondal et Adalbjarnardottir (2014). Pour cette dernière étude, le style démocratique global est considéré, incluant l'encouragement à l'autonomie, une dimension non considérée dans le cadre de notre étude.

D'après l'étude menée par Blondal et Adalbjarnardottir (2009), la sensibilité et le contrôle des parents permettent de prédire le décrochage scolaire. Du côté des dimensions de l'outil que nous avons utilisé, rappelons que l'engagement parental renvoie à la perception qu'a l'élève de ses parents quant à leur chaleur, leur sensibilité et leur implication (Deslandes, 1996; Deslandes *et al.*, 1997) ainsi qu'à l'intérêt, au temps et aux ressources qu'ils consacrent à leur enfant (Potvin *et al.*, 2004). L'encadrement réfère à la perception qu'a l'élève de la supervision et des limites établies par ses parents (Deslandes, 1996; Deslandes *et al.*, 1997) ainsi qu'aux mesures prises pour connaître ses allées et venues et ses amis ainsi que pour lui permettre de développer de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline (Potvin *et al.*, 2004).

D'après les styles parentaux mis de l'avant par Baumrind (1968, 1978), un niveau élevé d'engagement et d'encadrement parental renvoie au style démocratique. Selon Deslandes et Royer (1994), ce style, caractérisé par un équilibre entre la sensibilité et l'encadrement parental, favoriserait l'éducation dans le milieu familial. Dans le même sens, Blondal et Adalbjarnardottir (2009) rapportent que les élèves qui perçoivent leurs parents comme étant démocratiques ont une plus grande probabilité d'obtenir leur diplôme d'études secondaires que les élèves percevant leurs parents comme ayant un style permissif, indulgent ou autoritaire ou que les élèves percevant leurs parents comme ayant un style moins démocratique (*Ibid.*, 2014). Il est à noter que ces études ont également été réalisées auprès d'échantillons d'élèves du secondaire.

Baumrind (1968, 1978) décrit les parents démocratiques comme étant des adultes qui encouragent les discussions et les échanges avec leur enfant afin que leurs

propres intérêts ainsi que ceux de l'enfant soient pris en compte. Ainsi, bien que l'élève soit écouté et considéré, il fait tout de même face à certaines restrictions. En ce sens, bien que l'engagement parental permette de prédire significativement le risque de décrochage scolaire, l'encadrement parental ne doit pas être négligé (Beekhoven et Dekkers, 2005; Esterle-Hedibel, 2006; Fortin *et al.*, 2004; Meeker *et al.*, 2009; Potvin *et al.*, 1999; Rumberger, 1995). En effet, parmi les autres styles parentaux, le style permissif est celui qui permettrait de prédire plus fortement le décrochage scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbusch, 1990).

Certaines études ont effectivement souligné que des décrocheurs rapportaient que leurs parents supervisent moins leurs allées-venues et leurs activités (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Fortin *et al.*, 2004, 2010) et qu'ils connaissent moins leurs amis (Alexander *et al.*, 1997; Fortin *et al.*, 2010). D'après leurs propos, ceux-ci prennent moins de décisions communes avec leurs parents et une plus grande proportion de décisions sont prises par eux-mêmes (Rumberger *et al.*, 1990). Certains racontent avoir rencontré peu de résistance de la part de leurs parents lorsqu'ils ont décroché (Dekkers et Claassen, 2001). Ainsi, ces résultats concordent avec ceux que nous avons obtenus : l'engagement et l'encadrement de la part des parents permettent de prédire le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire.

## **1.2 Le rôle de la participation des parents au suivi scolaire face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire**

En second lieu, pour ce qui est de la relation entre la participation parentale au suivi scolaire et le risque de décrochage scolaire, les résultats obtenus suggèrent que les élèves rapportant plus d'interactions avec leurs parents axées sur leur quotidien scolaire seraient moins à risque de décrochage scolaire. En ce qui concerne la communication parents-école, elle est corrélée significativement au risque de décrochage scolaire tout comme la communication avec l'enseignant et l'adolescent. Les élèves percevant plus de communications entre, d'une part, leurs parents et, d'autre part, leur enseignant, l'école et eux-mêmes seraient moins à risque de décrochage

scolaire. Cependant, lorsque nous tenons compte de la communication entre les parents et l'école aux côtés des interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire et du style parental, la contribution de la communication avec l'école devient non significative pour expliquer la variance du risque de décrochage scolaire.

Plusieurs études rapportent qu'une faible participation parentale permet de prédire le décrochage scolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Bridgeland *et al.*, 2006; Fortin *et al.*, 2004; Jimerson *et al.*, 2000). Cependant, ces études considèrent des types de participation parentale qui se distinguent partiellement des interactions parents-adolescent axées sur le quotidien, telles que suggéré par nos résultats. Jimerson *et al.* (2000) se sont plutôt intéressés aux contacts avec l'école ainsi qu'à la présence des parents aux rencontres. De leur côté, les résultats de Fortin *et al.* (2004) retiennent le manque de communication parents-adolescent en lien avec l'actualité et l'avenir ainsi que le manque d'encouragements et de félicitations des parents envers leur adolescent afin de prédire le risque de décrochage scolaire.

De leur côté, les résultats de Blondal et Adalbjarnardottir (2009) et Bridgeland *et al.* (2006) se rapprochent partiellement des résultats obtenus dans le cadre de notre étude. De leur côté, Blondal et Adalbjarnardottir (2009) soulignent l'influence significative de la perception qu'ont les élèves de l'assistance de leurs parents dans le cadre de leurs devoirs, de la communication parents-adolescent par rapport à l'école ainsi que des aspirations éducatives sur le risque de décrochage scolaire. Quant à leur étude, Bridgeland *et al.* (2006) soulignent que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire ainsi que la communication parents-adolescent sont liées au risque de décrochage scolaire. Nos résultats concordent donc partiellement avec ces derniers puisque, comme mentionné plus haut, selon l'analyse de régression menée dans le cadre de notre étude, seules des interactions parents-adolescent plus fréquentes axées sur le quotidien permettent de prédire un risque de décrochage scolaire plus faible.



Il est donc possible que la contribution de la communication parents-école pour expliquer la variance du risque de décrochage scolaire soit non significative lorsque les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire sont prises en considération puisque ces interactions peuvent être influencées par la communication des parents avec l'école. Ainsi, ces communications peuvent n'influencer qu'indirectement le risque de décrochage scolaire en raison de leur effet, d'abord, sur les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, selon le modèle révisé de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005), dès le départ, le parent qui choisit de participer au suivi scolaire de son enfant base sa décision sur la perception d'être invité à participer par les autres, dont l'élève lui-même (Deslandes et Bertrand, 2005). En ce sens, Deslandes (2005) rapporte que les élèves sont plus réceptifs à certains types de participation parentale tels que ceux renvoyant à une pratique privée plutôt qu'à une pratique impliquant les pairs et l'enseignant (Deslandes et Cloutier, 2002). Ainsi, il est probable que le parent choisisse de participer à la maison par différentes interactions axées sur le quotidien scolaire, s'y sentant davantage invité de la part de son enfant, que dans le cadre de communication avec l'école.

Également, toujours selon le modèle révisé d'Hoover-Dempsey et Sandler (2005), pour que la participation parentale au suivi scolaire puisse influencer les attributs liés à l'apprentissage, tels que le risque de décrochage scolaire, l'élève doit percevoir cette participation de son parent pour qu'elle ait l'influence attendue. En ce sens, si la participation parentale est plus discrète, comme la communication avec l'école, comparativement à des discussions plus concrètes quant aux résultats scolaires et aux devoirs, il est probable qu'elle soit moins perçue, ou ignorée, par l'élève et, ainsi, que sa contribution au risque de décrochage scolaire soit moindre, voire non significative.

Ces interactions parents-adolescent font sens également dans le discours des élèves à risque de décrochage scolaire adaptés positivement. C'est notamment le cas d'élèves ayant intégré le discours d'un ou de leurs parents. Dans ces cas, les élèves justifient leur désir d'obtenir leur diplôme d'études secondaires en rapportant le discours de leurs parents quant à l'importance de réussir plus tard, à ne pas avoir à retourner aux études, à ne pas avoir un « petit » emploi ou à pratiquer le métier qu'ils désirent. L'importance que revêt la valorisation de l'éducation par les parents est clairement mise de l'avant par Rosenthal (1998). À l'opposé, Fortin *et al.* (2004, 2006) expliquent également que des conversations plus limitées en lien avec le cheminement scolaire sont davantage relevées chez les décrocheurs. Ces études appuient donc que le discours des parents par rapport à la poursuite du cheminement scolaire puisse représenter un facteur pouvant favoriser l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire.

En somme, le rôle du milieu familial face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire apparaît sous divers angles. Les élèves ayant des parents plus engagés, encadrants et ayant plus d'interactions axées sur le quotidien scolaire avec eux seraient moins à risque de décrochage scolaire que les autres élèves. Il est possible que ces interactions entre le parent et l'adolescent axées sur le quotidien scolaire soient une occasion, pour le parent, de se montrer engagés et d'encadrer leur adolescent.

## 2. LE RÔLE DU CLIMAT DE CLASSE FACE À L'ADAPTATION POSITIVE D'ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les résultats obtenus permettent la description de l'effet du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire ainsi que la compréhension de l'expérience d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire adaptés positivement à partir de processus interactionnels au sein de la classe. Nos résultats obtenus soulignent que les élèves percevant un climat de classe global plus positif sont moins à risque de décrochage scolaire que les élèves qui perçoivent un climat de classe global plus négatif. Ce résultat

corrobore celui obtenu par Cossette *et al.* (2004). Plus précisément, le discours des élèves rencontrés permet d'identifier le sentiment d'appartenance à un groupe-programme ainsi que la passion pour une matière comme expérience favorisant leur adaptation positive face au risque de décrochage scolaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement le soutien de l'enseignant, nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par diverses études (Cossette *et al.*, 2004; Reynolds, 1999; Rumberger, 1995). Dans le même ordre d'idées, Bridgeland *et al.* (2006), Fortin *et al.* (2004), Lessard *et al.* (2007, 2008) et Meeker *et al.* (2009) rapportent que des décrocheurs ou des élèves à risque de décrocher relèvent un manque de soutien lorsqu'ils décrivent leur vécu scolaire.

En effet, les élèves rencontrés dans le cadre de notre étude expliquent que le soutien significatif d'un enseignant peut être lié à des problèmes d'ordre personnel ou des difficultés d'ordre scolaire. Dans les deux cas, toujours en appui sur les propos recueillis des élèves, le soutien obtenu a fait une différence dans leur parcours. En effet, ce soutien de la part de l'enseignant, selon Rosenfeld *et al.* (2000), permettraient à l'élève de faire face à des situations de stress, de développer des habiletés pour vivre une expérience positive à l'école et pour obtenir de l'aide au besoin. D'après l'étude menée par Doré-Côté (2007), les élèves percevant que leur enseignant se préoccupe davantage d'eux, qu'il porte attention à leur bien-être, qu'il est à l'écoute de leurs besoins et qu'il démontre de l'intérêt face à leurs apprentissages et leurs progrès seraient moins à risque de décrochage scolaire.

Quant à leur affiliation, le discours d'une élève a permis de faire émerger le sentiment d'appartenance à un groupe-programme comme étant une expérience ayant favorisé son adaptation positive. En effet, elle décrit l'adaptation positive qu'elle a perçue après son changement de programme, en lien avec les intérêts et les buts qu'elle partageait alors avec ses pairs. Ces propos vont dans le même sens que diverses études qui rapportent qu'une plus grande cohésion du groupe puisse être liée à un plus faible

risque de décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Cossette *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2004). Fortin *et al.* (2010) soulignent également que des conflits moins nombreux avec les pairs seraient liés à une diminution du risque de décrochage scolaire. Quant à l'affiliation à des pairs déviants, Battin-Pearson *et al.* (2000) l'associent positivement au risque de décrochage scolaire.

Enfin, d'un côté plus personnel à l'élève, un domaine d'apprentissage représente parfois une passion pour certains élèves rencontrés, une passion ayant favorisé leur adaptation positive à l'école. L'intérêt de l'élève pour le cours et pour la tâche représente effectivement un facteur rapporté par certains auteurs (Bridgeland *et al.*, 2006). Dans le cas où l'élève perçoit l'utilité de la tâche pour l'avenir, l'élève serait plus intéressé par la tâche (Greene *et al.*, 2004) et il persévérerait davantage jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études secondaires (Bridgeland *et al.*, 2006).

En somme, l'effet du climat de classe face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire transparait dans divers processus transactionnels entre l'élève et la classe : le soutien de l'enseignant, l'appartenance à un groupe ainsi que la passion pour un domaine d'apprentissage. Nous pouvons également conclure, en appui sur les résultats ainsi que la discussion développée, que le climat de classe favorise l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire lorsqu'il répond à un besoin de l'élève. En effet, des liens apparaissent entre les résultats obtenus et la satisfaction des besoins fondamentaux de Glasser (1998, 1999). Le soutien de l'enseignant permet de rassurer l'élève et ainsi de répondre à son besoin de sécurité. L'appartenance à un groupe-programme est évidemment lié à la réponse du besoin d'appartenance de l'élève. Enfin, la passion pour un domaine d'apprentissage permet à l'élève d'éprouver du plaisir à apprendre, soit le besoin de plaisir proposé par Glasser (1998, 1999). Par la satisfaction de certains de leurs besoins fondamentaux au sein de la classe, il est possible que les élèves à risque de décrochage scolaire puissent, ainsi, s'y adapter positivement.

### 3. LA CONTRIBUTION RELATIVE DU MILIEU FAMILIAL ET DU CLIMAT DE CLASSE FACE À L'ADAPTATION POSITIVE D'ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Nos résultats permettent de discuter de la contribution relative du milieu familial et du climat de classe face à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire. Les résultats obtenus suggèrent qu'une contribution relative des deux milieux, le milieu familial et la classe, puisse favoriser l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire. Les résultats sont discutés en considérant la contribution relative de la participation des parents au suivi scolaire et du climat de classe global perçu par les élèves, la contribution du style parental n'étant plus significative lorsque le climat de classe est considéré. Puis, l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage est discutée en considérant le rôle des deux milieux.

Dans un premier temps, lorsque la contribution relative de la participation des parents au suivi scolaire et du climat de classe global perçu par les élèves est examinée, nos résultats suggèrent que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire ainsi que le climat de classe global perçu par les élèves contribuent chacun à expliquer la variance du risque de décrochage scolaire. Ainsi, ces deux facteurs favoriseraient davantage l'adaptation positive de l'élève face au risque de décrochage scolaire.

Bien que le rôle de l'encadrement et de l'engagement des parents n'apparaisse pas significatif lorsque la contribution relative du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves est examinée, certains élèves rencontrés soulignent pourtant le rôle joué par un milieu encadrant. Celui-ci renvoie à la présence, à la fois, de facteurs familiaux et de facteurs scolaires. Dans le cadre de notre étude, des élèves à risque de décrochage scolaire, mais dont l'adaptation au cours de la dernière année est perçue positive par les acteurs qui interviennent auprès d'eux, décrivent différentes interactions entre leurs caractéristiques personnelles, telles qu'un trouble ou une difficulté scolaire, d'une part, et des facteurs familiaux et scolaires, d'autre part. Ces

facteurs renvoient à des interactions entre l'élève et un parent ou un enseignant qui se caractérisent par la compréhension, la flexibilité, la tolérance et la disponibilité. Selon certains chercheurs, des pratiques parentales alliant supervision et encouragement (Fortin *et al.*, 2004) ainsi que, du côté des enseignants, la sensibilité, l'humour et la disponibilité (Doré-Côté, 2007) représentent des facteurs pouvant avoir un effet de protection face au risque de décrochage scolaire. Dans les cas des élèves abordés plus haut, le cumul des facteurs représentant des mécanismes de protection permet de favoriser l'adaptation positive de l'élève, tel que le propose le modèle additif (Masten, 2001) ou compensatoire (Garmezy *et al.*, 1984; Masten et Powell, 2003). Ce discours des élèves va cependant à l'encontre des résultats obtenus dans nos analyses quantitatives.

L'absence d'une contribution relative des dimensions du style parental, soit l'engagement et l'encadrement, nous apparaît donc étonnante. Toutefois, il est possible de suggérer que les interactions entre le parent et l'adolescent axées sur le quotidien scolaire soient une opportunité, pour le parent, de se montrer engagé et d'encadrer l'adolescent. Un examen des items utilisés dans les deux outils permet certains constats. La dimension portant sur les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire s'attarde notamment aux questionnements à propos de l'école, tels que les résultats scolaires, les amis et les enseignants, tout comme certains items de la dimension portant sur l'engagement parental. La considération des activités de la part des parents peut également se rapprocher des items de la dimension portant sur l'encadrement parental, soit si les parents essaient de savoir ou savent exactement ce que l'adolescent fait chaque soir, dans ses temps libres ou après l'école (Deslandes, 1996). Ainsi, l'effet du style parental pourrait être moindre, rendant la contribution non significative lorsque celle du climat de classe perçu par l'élève est également considérée.

Nos résultats proposent que les interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire tout comme le climat de classe global perçu par les élèves

contribuent à diminuer le risque de décrochage scolaire. Si nous revenons au modèle de Fortin *et al.* (2013), de leur côté, ces auteurs proposent qu'une faible participation parentale au suivi scolaire serait associée à un niveau plus élevé de dépression et à plus de conflits dans la famille qui, chacun, prédirait une perception plus négative du climat de classe. Toujours selon ce modèle, cette perception plus négative du climat de classe permettrait de prédire, à son tour, un rendement scolaire plus faible prédisant un statut de décrocheur à l'âge de 19-20 ans. Ainsi, autant la participation parentale au suivi scolaire que la perception du climat de classe permettraient de prédire indirectement le statut de décrocheur à 19-20 ans. Les résultats de Fortin *et al.* (2013) se distinguent par le fait que le rendement scolaire joue un rôle médiateur sur la relation entre, d'une part, la participation parentale au suivi scolaire et la perception du climat de classe et, d'autre part, le statut de décrocheur à 19-20 ans.

Dans le modèle de Kumpfer (1999), l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire peut être prédite par des processus transactionnels entre l'élève et des facteurs issus du contexte environnemental, notamment, dans le cadre de notre étude, des facteurs familiaux ou scolaires. Par contre, il en ressort que, dans certains cas, tout comme le propose le modèle de Kumpfer (1999), les caractéristiques personnelles de l'élève jouent également un rôle important quant à leur interaction avec ces facteurs afin de favoriser l'adaptation positive de l'élève issu d'un milieu défavorisé.

En ce qui concerne les mécanismes de la résilience, les résultats obtenus quant à la contribution relative d'un facteur du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves permettent de renvoyer notamment au modèle additif (Masten, 2001) ou compensatoire (Garmezy *et al.*, 1984; Masten et Powell, 2003). En effet, le cumul des facteurs identifiés dans les derniers paragraphes a un effet sur le risque de décrochage et ainsi, par leur présence, favorise une adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire. Par contre, dans le cadre de cette étude, nous nous sommes limitées à l'étude des relations linéaires entre les facteurs explicatifs et le risque de

décrochage scolaire. Il serait intéressant d'explorer davantage les interactions possibles entre ces facteurs à partir d'un plus grand échantillon. Il pourrait également être pertinent de produire des études de cas en liant les données quantitatives et qualitatives lors de l'analyse afin d'approfondir la compréhension de ce phénomène.

Dans un autre ordre d'idées, certains résultats obtenus dans le cadre de notre étude ne mettent pas de l'avant le rôle de facteurs du contexte environnemental tel que le propose pourtant le modèle de Kumpfer (1999). En effet, dans le cadre de notre étude, il est arrivé que le discours d'élèves rencontrés renvoie spécifiquement au seul but d'obtenir le diplôme d'études secondaires. Dans ces cas, les élèves affirment désirer obtenir leur diplôme, mais aucun facteur significatif issu du contexte environnemental n'émerge de leur discours comme jouant un rôle significatif face à leur adaptation. Ces élèves affirment se présenter à l'école dans le seul but d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Il est intéressant de souligner que ces élèves sont les seuls, parmi ceux rencontrés, à ne se référer à aucun mécanisme de protection issu de leur contexte environnemental et à avoir explicitement mentionné que l'école était « plate » et qu'ils auraient préféré demeurer à la maison. En appui sur le modèle de Kumpfer (1999), nous nous interrogeons sur la possibilité que l'absence de facteurs significatifs issus du contexte environnemental puisse limiter l'adaptation de ces élèves relativement aux autres élèves rencontrés. Il est également possible que ces élèves ne relèvent tout simplement pas l'apport de divers facteurs environnementaux qui les entourent, leur réseau social notamment.

Enfin, l'élève à risque de décrochage scolaire s'adaptant positivement peut être influencé par des facteurs familiaux et scolaires. Il semble donc qu'un élève s'adapte positivement, en rapportant un faible risque de décrochage scolaire, lorsqu'un processus interactionnel avec le contexte environnemental renvoie à des facteurs familiaux, tels que l'encadrement et l'engagement des parents, des interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire et un climat de classe perçu positivement ou à une contribution de facteurs issus de ces milieux.



## CONCLUSION

L'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation étant le thème central du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, la conclusion de cette thèse met de l'avant sa contribution dans ces trois volets. Au niveau de la recherche, nous présentons d'abord les apports et les limites de notre étude. Puis, nous abordons les recommandations pour la pratique enseignante pouvant être mises de l'avant autant dans le cadre de la formation initiale que continue. Enfin, dans une visée prospective, nous terminons en proposant quelques perspectives futures pour la recherche.

### 1. LES APPORTS DE CETTE THÈSE

Au terme de cette thèse, il est possible de conclure que le milieu familial et le climat de classe contribuent ensemble à l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire. Plus précisément, les interactions entre les parents et l'adolescent portant sur son quotidien scolaire ainsi qu'une perception positive de la qualité des interactions au sein de la classe (Hamre *et al.*, 2013; Pianta *et al.*, 2011) prédiraient, chez l'élève, un plus faible risque de décrochage scolaire. Cette thèse contribue à l'avancement des connaissances quant à l'analyse des interactions entre des facteurs du milieu familial et le climat de classe au regard du risque de décrochage scolaire ainsi que quant aux mécanismes de protection favorisant la résilience scolaire.

De plus, le choix d'un devis mixte concomitant imbriqué permet d'atteindre un niveau de compréhension plus approfondie. Bien que les objectifs quantitatifs aient été prédominants dans cette thèse, l'objectif qualitatif a permis d'approfondir notre compréhension du phénomène étudié par l'apport des propos d'élèves à risque de décrochage qui ont démontré une adaptation positive au cours de la dernière année selon des acteurs intervenant auprès d'eux. Cet ajout a permis de constater que la perception d'être encadré à la fois dans le milieu familial et au sein de la classe était relevée par certains de ces élèves. Il s'agit d'un aspect complémentaire qui ajoute à nos résultats quantitatifs.

La complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives nous permet effectivement d'approfondir notre interprétation des résultats obtenus. Outre la contribution conjointe des deux milieux, chacun contribue également de manière indépendante à l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage. Du côté familial, outre les interactions portant sur le quotidien scolaire, l'encadrement ainsi que le discours des parents quant à l'importance de l'éducation jouent un rôle premier face à l'adaptation de l'élève. Du côté de la classe, il ressort de nos résultats que la réponse aux besoins fondamentaux de l'élève est centrale pour favoriser son adaptation positive face au risque de décrochage scolaire.

Ces apports permettent d'identifier certaines retombées pour la pratique enseignante. Nous les présentons dans la section portant sur les recommandations. Toutefois, il importe de s'attarder d'abord aux limites de notre étude.

## 2. LES LIMITES DE NOTRE ÉTUDE

Les résultats de cette étude doivent être interprétés en considérant certaines limites. D'abord, pour la portion quantitative de cette étude, les caractéristiques personnelles de l'élève n'ont pas été considérées. Par contre, le modèle de la résilience (Kumpfer, 1999) ainsi que nos résultats qualitatifs appuient clairement la pertinence de se pencher sur celles-ci pour bien comprendre l'interaction des facteurs liés au contexte environnemental.

La taille de l'échantillon représente une deuxième limite. En effet, 84 élèves ont participé à l'étude. Dans le cadre de régressions linéaires hiérarchiques, il est suggéré qu'un minimum de 10 observations par variable insérée dans l'analyse soit respecté (Field, 2009). Compte tenu du nombre de variables considérées dans les analyses, nous respectons ce critère, mais il aurait été intéressant de les réaliser auprès d'un échantillon

de plus grande taille afin d'obtenir une plus grande puissance statistique pour nos analyses (Field, 2009; Yergeau, 2009).

Une autre limite liée à l'échantillon renvoie au fait qu'il ne s'agit pas d'un échantillon aléatoire. Les élèves qui ont été sélectionnés dans le cadre de cette étude participent tous à la première année du programme Accès5. Il est possible que cette participation au programme ait pu entraîner un certain biais. Il serait donc pertinent de faire une deuxième étude auprès d'un échantillon aléatoire d'élèves ne participant pas au programme.

Aussi, la méthode d'échantillonnage utilisée pour la formation du sous-échantillon est basée sur la référence d'acteurs intervenant auprès de ces élèves. Le discours des élèves rencontrés aurait pu mener à des résultats différents en fonction de cette sélection qui peut s'appuyer sur un biais de l'intervenant.

La mesure de la participation parentale au suivi scolaire, basée sur la perception de l'adolescent, ne permet pas d'évaluer la qualité de cette participation. Il est possible que le savoir-être du parent lors de sa participation au suivi scolaire, par exemple lorsqu'il interroge l'adolescent à propos de ses résultats scolaires, puisse modérer l'influence de cette participation sur la variable dépendante considérée.

La perception du climat de classe peut également présenter un certain biais. La population ciblée dans cette étude étant les élèves du secondaire, pour la majorité des participants, le groupe-classe varie donc normalement selon le cours. Ainsi, chaque cours peut être suivi avec un enseignant différent au sein d'un groupe différent. Lors de la passation du questionnaire, il a été donné comme consigne aux élèves de répondre en fonction de leur cours de français puisqu'il s'agit du cours comptant le plus grand nombre de périodes. Cependant, il est possible que le climat de classe des autres cours ait également une influence sur le risque de décrochage scolaire de l'élève, tout comme d'autres facteurs externes à la classe.

La désirabilité sociale lors de la passation des entretiens individuels est également à considérer. Les élèves rencontrés peuvent effectivement avoir embelli certains aspects de leur vie sociale ou familiale face à la personne responsable de l'entretien. Il est alors probable que, dans certains cas, les perceptions des élèves rencontrés ne soient pas exactement ce qui a été verbalisé. Aussi, pour quelques participants, des difficultés liées à la langue peuvent avoir représenté une limite dans leur capacité à expliciter leur pensée.

D'avantage au niveau conceptuel, il importe de préciser que le contexte d'adversité ainsi que l'adaptation peuvent grandement varier d'une étude à l'autre quant à la résilience scolaire. Il est donc nécessaire de préciser que le contexte d'adversité dans lequel s'inscrivent les participations de cette étude est lié à leur indice de défavorisation associé à leur zone topographique de résidence ainsi qu'à un risque de décrochage scolaire estimé par l'enseignant de l'élève lors de la sixième année du primaire. Quant à l'adaptation de l'élève, elle se limite, pour cette étude, au risque de décrochage scolaire évalué au moment de la collecte de données et à l'estimation faite par un acteur intervenant auprès de lui. Pour la portion quantitative, il s'agit donc d'une mesure transversale et spécifique. D'autres indicateurs pourraient offrir un nouveau regard.

### 3. LES RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ET LA FORMATION

Les résultats de cette recherche mettent de l'avant le rôle du milieu familial et du climat de classe pour favoriser l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire. Plutôt que de se pencher sur les difficultés d'adaptation rencontrées par les élèves, cette étude s'est plutôt intéressée aux élèves qui se sont bien adaptés malgré la probabilité plus élevée de rencontrer des difficultés, soit qui se sont inscrits dans un processus de résilience scolaire (Howard et Johnson, 2000). Les recommandations qui découlent de cette étude visent donc à favoriser l'adaptation positive de l'élève faisant

face à un contexte d'adversité et non à réduire les influences négatives de ce contexte (Luthar et Cicchetti, 2000). Puisque les acteurs du milieu scolaire n'ont pas nécessairement un pouvoir sur l'adversité à laquelle l'élève fait face lorsqu'il est issu d'un quartier défavorisé, nous nous sommes intéressée aux ressources dans la vie de l'élève qui peuvent compenser face à l'adversité et sur la mobilisation, la promotion et l'amélioration des processus entre l'élève et son environnement.

Du côté des facteurs familiaux, nos recommandations s'appuient sur le fait que, selon notre étude, des parents étant plus engagés et encadrants et ayant plus d'interactions axées sur le quotidien scolaire avec leur adolescent, notamment en ayant un discours valorisant l'éducation, favoriseraient une adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire. Tenant compte que, selon le modèle révisé d'Hoover-Dempsey et Sandler (2005) et des résultats de l'étude menée par Deslandes et Bertrand (2005), les parents participent davantage s'ils perçoivent une invitation à le faire, des mesures peuvent être prises par l'enseignant en ce sens. Ainsi, un premier pas à faire par l'enseignant est d'annoncer explicitement ses attentes aux parents quant à leur rôle à jouer dans le suivi scolaire de leur enfant. Étant donné que les élèves sont plus réceptifs lorsque la participation parentale demeure privée (Deslandes et Cloutier, 2002), l'enseignant peut encourager les parents à interagir avec leur adolescent au retour de l'école. Que ce soit pour le questionner quant à ses amis, ses activités de la journée ou ses résultats scolaires, pour vérifier si ses travaux scolaires sont faits en lui offrant un encadrement adapté à son âge ou pour valoriser l'importance de l'école, ces pratiques parentales jouent un rôle non négligeable sur l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire.

Du côté de la classe, afin de favoriser le climat de classe global, soit la qualité des interactions au sein de la classe, Hamre *et al.* (2013) et Pianta *et al.* (2011) proposent que ces interactions se divisent en trois domaines comportant, chacun, des dimensions présentant des pratiques permettant d'établir un bon climat de classe. Par le soutien émotionnel et pédagogique offert aux élèves ainsi que par l'organisation de

sa classe, l'enseignant peut favoriser l'engagement des élèves. L'outil CLASS de Pianta *et al.* (2011), basé sur le modèle *Teaching through interactions* (TTI; Hamre *et al.*, 2013), demeure donc une piste pertinente et globale pour favoriser les pratiques enseignantes dans la visée de favoriser l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire.

De manière plus spécifique, les pratiques proposées au sein de la classe renvoient principalement à la réponse aux besoins fondamentaux de Glasser (1999). Que ce soit par le plaisir d'apprendre dans un domaine d'apprentissage particulier, par un sentiment de sécurité ou par un sentiment d'appartenance auprès d'un groupe, il ressort de nos résultats que la réponse aux besoins d'élèves à risque de décrochage scolaire pourrait favoriser leur adaptation positive au sein de la classe. Il s'agit d'une piste de réflexion pertinente qui appuie la perspective ministérielle orientée vers la réponse aux besoins des élèves (Gouvernement du Québec, 2007). Nous détaillons cette idée dans les paragraphes qui suivent.

Dans l'optique de satisfaire le besoin de plaisir dans le cadre de ses apprentissages, lors de la planification ou la présentation d'activités d'apprentissage, nous proposons que l'enseignant réfléchisse quant à la pertinence des apprentissages visés pour l'avenir de l'élève. De plus, lier les activités d'apprentissage aux champs d'intérêts de l'élève peut également être une piste intéressante pour favoriser l'adaptation positive de l'élève à risque de décrocher.

Afin de répondre aux besoins de sécurité de l'élève, nous suggérons que l'enseignant mette en place une relation élève-enseignant significative en misant sur l'écoute et la disponibilité face à l'élève à risque de décrochage scolaire. Cette sensibilité de l'enseignant pourra lui permettre de porter une attention particulière à l'élève afin d'avoir conscience de ses difficultés et de lui offrir le soutien nécessaire face à celles-ci (Hamre *et al.*, 2013; Pianta *et al.*, 2011). Dans certains cas, tout comme

le rapportent nos résultats, il peut s'agir de recommander l'élève au professionnel pertinent.

Quant au besoin d'appartenance, toujours dans la visée de favoriser l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire, l'enseignant peut aussi viser à augmenter le sentiment d'appartenance au groupe afin de favoriser l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire. Par le renforcement de ce sentiment, celui-ci s'adapterait ainsi plus positivement en classe (Meeker *et al.*, 2009). Afin de favoriser le sentiment d'appartenance, l'enseignant peut inviter les élèves à travailler en équipe (Glasser, 1998) ainsi que les impliquer dans le processus décisionnel de la classe (Lanaris, 2014).

Nous rappelons qu'il ressort que la contribution relative aux interactions entre l'adolescent et ses parents axées sur le quotidien scolaire ainsi que la qualité perçue par l'élève des interactions au sein de la classe permettent de prédire une diminution du risque de décrochage scolaire. Ainsi, il apparaît que le cumul de ces facteurs puisse favoriser l'adaptation positive de l'élève à risque de décrochage scolaire. En ce sens, la concertation entre l'école et la famille permettant la mobilisation des acteurs des deux milieux afin de maximiser l'apport de chacun pour l'adaptation de l'élève à risque de décrochage scolaire est une piste à suivre.

Enfin, nous recommandons, dans le cadre de la formation initiale et continue en enseignement, de mettre de l'avant les pratiques à privilégier afin de favoriser l'adaptation positive d'élèves à risque de décrochage scolaire. Nous suggérons entre autres une formation en lien avec la réponse aux besoins des élèves (Glasser, 1998, 1999) ainsi qu'avec les pratiques reconnues comme étant efficaces afin de favoriser un climat de classe positif, notamment le recours au modèle TTI-CLASS (Hamre *et al.*, 2013; Pianta *et al.*, 2011). Nous proposons également d'informer les enseignants actuels et futurs aux différents types de participation parentale au suivi scolaire et de l'apport de chacun. Ces enseignants pourraient alors, dans la visée d'optimiser l'apport

de la famille, sensibiliser les parents au type de participation parentale à privilégier afin qu'elle soit perçue positivement par les élèves à risque de décrochage scolaire, notamment que les pratiques privées quotidiennes apparaissent plus significantes pour ces élèves que le fait de se déplacer à l'école pour certaines activités.

#### 4. LES PERSPECTIVES FUTURES POUR LA RECHERCHE

La résilience étant un processus dynamique, les résultats de notre étude se limitent à l'adaptation de l'élève au moment de la collecte de données dans un devis transversal. Il pourrait être pertinent, afin d'approfondir la compréhension de la résilience scolaire et des mécanismes de protection, de suivre ces élèves afin d'examiner leur contexte environnemental et d'évaluer l'évolution de leur risque de décrochage scolaire dans un devis longitudinal.

D'un autre côté, il ne suffit pas que l'élève ait un faible risque de décrochage scolaire pour qu'il s'engage ou réussisse en classe. Afin de demeurer dans une perspective orientée vers la résilience, il serait pertinent d'évaluer l'adaptation scolaire de l'élève à partir d'autres indicateurs tels que son rendement ou son engagement scolaire. Il pourrait donc être pertinent d'identifier la relation entre les facteurs considérés dans la présente étude et le rendement ou l'engagement scolaires comme mesure d'adaptation de l'élève.

Puis, puisque les perceptions qu'a l'élève du climat de classe ne reflètent pas nécessairement les pratiques mises en place par l'enseignant, il serait pertinent d'en faire l'observation afin de les comparer aux perceptions de l'élève. La cohérence ou l'incohérence entre les pratiques utilisées et la perception des élèves pourraient présenter des points intéressants pour l'orientation des pratiques favorisant l'adaptation positive de l'élève.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abar, B., Abar, C. C., Lippold, M., Powers, C. J. et Manning, A. E. (2012). Associations between reasons to attend and late high school dropout. *Learning and Individual Differences*, 22, 856-861.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward : Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective : Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et McAndrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth : Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 1-22.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. Dans A. Pick (dir.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (p. 3-46). Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 238-276.
- Beekhoven, S. et Dekkers, H. (2005). Early school leaving in the lower vocational track : Triangulation of qualitative and quantitative data. *Adolescence*, 40(157), 197-213.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-198.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 461-478.
- Bergeonier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Berryhill, J. C. et Prinz, R. J. (2003). Environmental interventions to enhance student adjustment : Implications for prevention. *Prevention Science*, 4(2), 65-87.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout : A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749.
- Blondal, K. S. et Abdalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement : A longitudinal study. *Journal of marriage and family*, 76, 778-795.
- Borg, W. R. et Gall, M. D. (1989). *Educational Research. An Introduction* (5e éd.). White Plains, NY : Longman.
- Bouchard, P., Deslandes, R. et St-Amant, J.-C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire? *Service social*, 47(3-4), 221-246.
- Bowlby, G. (2008). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*. Québec, Canada : Statistique Canada.
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121.

- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr. et Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic : Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC : Civic Enterprises.
- Brown, J. H. (2001). Systemic reform concerning resilience in education. *Association for Educational Communications and Technology*, 45(4), 47-54.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A. et Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting : Science and Practice*, 6, 1, 79-113.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry : Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. Londres, Angleterre : Sage.
- Canadian Council on Social Development (2007). *Employment and Education : Urban Poverty in Canada, 2000*. Ottawa, Canada : Canadian Council on Social Development.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ : Lawrence Earlbaum associates.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Routledge.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne*. Ottawa, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54(1), 41-54.
- Corak, M. (2011). *L'âge au moment de l'immigration et les résultats scolaires des enfants*. Québec, Canada : Statistique Canada.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cyrułnik, B. (2007). Préface. Dans B. Cyrułnik et J. P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 7-11). Paris, France : Odile Jacob.
- Day, R. H. (1966). *Perception. Introduction to Psychology : A Self-Selection Textbook*. Dubuque, IA : Brown.

- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dekkers, H. et Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-344.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (thèse de doctorat, Université Laval, 1996). *Dissertation Abstracts International*, NN17354.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost, *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 197-215). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É. et Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 63-80.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23, 220-232.
- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-208.

- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré du site Archipel, l'archive de publications électroniques de l'Université du Québec à Montréal : <http://www.archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- Duchesne, S., Larose, S. Guay, F., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2005). The transition from elementary to high school : The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 409-417.
- Dunn, D. S. (2001). *Statistics and data analysis for the behavioral sciences*. New York, NY : McGraw Hill.
- Dunn, C., Chambers, D. et Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314-323.
- Egeland, B. (1997). *Risk and Resilience in Infants and Young Children*. Communication présentée dans le cadre de la 105<sup>e</sup> rencontre annuelle de l'American Psychological Association (APA). Chicago, IL. 15-19 août. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414548.pdf>
- Englund, M. M., Egeland, B. et Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample : Do adults make a difference? *Journal of Social Issues*, 64(1), 77-93.
- Epstein, J. L., Connors, I. J. et Salinas, K. C. (1993). *High School and Family Partnerships : Surveys and summaries (Questionnaires for teachers, parents, and students)*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30, 41-65.
- Estrade, M.-A. (2008). Une prospective socioéconomique du travail et de l'emploi peu qualifié. *L'emploi, nouveaux enjeux*. Récupéré du site de l'Institut national de la statistique et des études économiques : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/EMPLOIR08d.PDF](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/EMPLOIR08d.PDF)

- Fall, A. M. et Roberts, G. (2012). High school dropouts : Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage (1<sup>re</sup> éd. 2000).
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Forgus, R. H. et Melamed, L. E. (1976). *Perception. A Cognitive-Stage Approach* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Fortin, L. (2012). *Trait d'Union. Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire*. Sherbrooke, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Fortin, L., Lessard, A. et Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5530-5538.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Fortin, P. (2009, octobre). Vaincre le décrochage scolaire, c'est possible! *L'actualité*. Récupéré du site de la revue : <http://www.lactualite.com/opinions/chronique-de-pierre-fortin/vaincre-le-decrochage-cest-possible/>
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work : Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 307-327.

- Fraser, B. J., Anderson, G. J. et Walberg, H. J. (1981). *Assessment of learning environments : Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth, Australie : Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J. et Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Fraser, B. J. et Kahle, J. B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics : An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 15(3), 1891-1909.
- Fraser, B. J. et Walberg, H. J. (1981). Psychosocial learning environment in science classrooms : A review of research. *Studies in Science Education*, 8, 67-92.
- Froiland, J. M. et Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17, 1-17.
- Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293.
- Garnezy, N., Masten, A. S. et Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children : Building blocks for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gera, S. et Massé, P. (1996). *Performance de l'emploi dans l'économie du savoir*. Récupéré du site du Gouvernement du Canada : <http://www.ic.gc.ca/eic/site/eas-aes.nsf/fra/ra01285.html>
- Gilmore, J. (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Québec, Canada : Statistique Canada.
- Glasser, W. (1998). *La liberté de choisir. S'affirmer sans contrôler*. Montréal, Canada : Logiques.
- Glasser, W. (1999). *Choisir d'apprendre. La psychologie du choix en classe*. Montréal, Canada : Logiques.

- Gouvernement du Québec (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'éducation*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2003a). *Bulletin statistique de l'éducation. Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2003b). La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation. *Bulletin statistique de l'éducation*, 26, 1-9.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Canada : Ministères de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école j'y tiens*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2013). *Indices de défavorisation par école — 2012-2013*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2015). *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2016). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. et Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement : Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J. et Mashburn, A. J. (2013). Teaching through interactions : Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.



- Harvey, V. S. (2007). Raising resiliency schoolwide. *The Education Digest*, 7, 33-39.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. et Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 3-14.
- Hickman, C. W., Greenwood, G. et Miller, M. D. (1995). High school parent involvement : Relationships with achievement, grade level, socioeconomic status and gender. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), 125-134.
- Hitchcock, G. et Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Routledge (1<sup>re</sup> éd. 1989).
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. et Shepard, K. (2006). *We're way beyond reading together : Why and how does parental involvement make sense in adolescence?* Récupéré du site de Vanderbilt University : <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/dukeconfpowerpointsfinal071706.ppt>
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2005). *The Social Context of Parental Involvement : A Path to Enhanced Achievement* (rapport de recherche n° R305T010673). Nashville, TN : Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Horning, L. E. et Rouse, K. A. G. (2002). Resilience in preschoolers and toddlers from low-income families. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 155-158.
- Howard, S. et Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26(3), 321-337.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5(161), 36-45.
- Hunt, M. K. et Hopko, D. R. (2009). Predicting high school truancy among students in the Appalachian South. *Journal of Primary Prevention*, 30, 549-567.
- Jackson, S. et Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system : Education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569-583.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different type of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S. et Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II — Les effets de la Stratégie*. Montréal, Canada : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement : A meta-analysis. *Urban Education*, 42(82), 82-110.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A. L. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of Psychology*, 38(6), 525-549.
- Jindal-Snape, D. et Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20, 217-236.
- Johnson, B. et Christensen, L. (2012). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Jordan, J. L., Kostandini, G. et Mykerezi, E. (2012). Rural and urban high school dropout rates : Are they different? *Journal of Research in Rural Education*, 27(12), 1-21.
- Judd, C. M., McClelland, G. H., Ryan, C. S., Muller, D. et Yzerbyt, V. (2009). *Analyse des données. Une approche par comparaison de modèles* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 2010).
- Kanouté, F., Laaroussi, M. V., Rachédi, L. et Doffouchi, M. T. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Écoles et familles de minorités ethnoculturelles*, 34(2), 265-289.
- Kline, P. (1999). *Handbook of Psychological Testing* (2<sup>e</sup> éd.). Londres, Angleterre : Routledge.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and Development : Positive Life Adaptations* (p.179-224). New York, NY : Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Labov, W. et Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : Oral versions of personal experience. Dans J. Helm (dir.), *Essays on the verbal and visual arts* (p. 12-44). Seattle, Canada : University of Washington Press.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire : pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Éducation Canada*, 48(3), 28-31.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. et Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.; p. 165-184). Montréal, Canada : Gaétan Morin.
- Langlois, S. (2010). Mutations des classes moyennes au Québec entre 1982 et 2008. *Les cahiers des dix*, 64, 121-143.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Éducation & Formation*, e-297, 33-48.
- Lee, T. et Breen, L. (2007). Young people's perceptions and experiences of leaving high school early : An exploration. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 17, 329-346.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. (2016). Le programme Accès5 : 5 sphères d'intervention d'acteurs non-scolaires visant le soutien à la réussite et la persévérance des élèves du secondaire. *Bulletin de l'Observatoire jeunes et société*, 13(2), 2-3.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. (2017a). *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté des le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés*. Sherbrooke, Canada : Centre de recherche et d'études sur les transitions et l'apprentissage, Département d'études en adaptation scolaire et sociale.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. (2017b). Le projet revisité : problématique et méthodologie. Dans A. Lessard, S. Bourdon et J. Ntebutse, *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté des le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés*. Sherbrooke,

Canada : Centre de recherche et d'études sur les transitions et l'apprentissage, Département d'études en adaptation scolaire et sociale.

- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement : High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education, 11*, 25-42.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(3), 647-662.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, R. (2009). Why did they not drop out? Narratives from resilient students. *The Prevention Researcher, 16*(3), 21-24.
- Lessard, A., Marcotte, D., Fortin, L., Joly, J., Potvin, P. et Royer, É. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre. *Revue québécoise de psychologie, 27*(1), 135-152.
- Liddle, H. A. (1994). Contextualizing resiliency. Dans M. Wang et E. Gordon (dir.), *Educational Resilience in Inner-City America : Challenges and Prospects* (p. 167-177). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Luthar, S. S. et Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience : Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience : A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Luthar, S. S. et Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience : An integrative review. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and Vulnerability : Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (p. 510-549). New York, NY : Cambridge University Press.
- Macé, C. (2011). D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience. *Recherches qualitatives, 30*(1), 274-298.
- Marcus, R. F. et Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 427-444.
- Masten, A. S. (1989). Resilience in development : Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti

- (dir.), *The Emergence of a Discipline : Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (p. 261–294). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic : Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychological Association*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. et Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and Vulnerability : Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (p. 1-28). New York, NY : Cambridge University Press.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahier québécois de démographie*, 42(1), 31-55.
- Measor, L. (1985). Interviewing : A strategy in qualitative research. Dans R. G. Burgees (dir.), *Strategies of Educational Research* (p. 55-78). Thame, Angleterre : The Falmer Press.
- Meeker, S. D., Edmonson, S. et Fisher, A. (2009). The voices of high school dropouts : Implications for research and practice. *The International Journal on School Disaffection*, 6(1), 40-52.
- Mialaret, G. (1984). *La pédagogie expérimentale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Michaud, P., Comeau, M. et Goupil, G. (1990). Le climat d'apprentissage : les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants. *Canadian Journal of Education*, 15(1), 57-71.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, WA : Jossey-Bass.
- Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252.
- Moos, R. H. et Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual* (2<sup>e</sup> éd.). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.

- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Murray, H. A. (1963). The genetical investigation of personality : Childhood events. Dans H. A. Murray (dir.), *Explorations in Personality : A Clinical and Experimental Study of Fifty Men of College Age* (p. 282-396). New York, NY : Oxford University Press.
- Nadeau, S. et Lessard, A. (2013). La relation enseignant-élève : une alliance éducative d'accrochage. *Éducation & Formation*, e-300, 27-38.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- O'Connell, M. et Sheikh, H. (2009). Non-cognitive abilities and early school dropout : Longitudinal evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Parr, A. K. et Bonitz, V. S. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *The Journal of Educational Research*, 108, 504-514.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Mintz, S. (2011). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary manual*. Charlottesville, VA : Teachstone.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2004). *Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage au secondaire*. Iberville, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Potvin, P., Fortin, L. et Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 263-278.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Laroussi, M. B. A. (2007). Conclusion générale. Dans B. Cyrulnik et J. -P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 409-432). Paris, France : Odile Jacob.
- Power, G. et DeBlois, L. (2011). Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés. *Éducation et francophonie*, 39(1), 93-118.
- Rao, S., Tang, J. et Wang, W. (2002). L'importance de la qualification pour l'innovation et la productivité. *Observateur international de la productivité*, 4, 16-28.

- Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (2006). *Portrait des pratiques communautaires de lutte au décrochage au Québec*. Montréal, Canada : Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage.
- Rentoul, A. J. et Fraser, B. J. (1979). Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environments. *Journal of Curriculum Studies*, 11, 233-245.
- Reynolds, A. J. (1999). Educational success in high-risk settings : Contributions of the Chicago longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 37(4), 345-354.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. et Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes : The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout : An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413-433.
- Roxbee Cox, J. W. (1971). An analysis of perceiving in terms of the causation of beliefs. Dans F. N. Sibley, *Perception. A Philosophical Symposium* (p. 23-64). Gateshead, Grande-Bretagne : Methuen.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R. Poulos, G., Ritter, P. L. et Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.; p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.; p. 123-148). Saint-Laurent, Canada : Renouveau pédagogique.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.

- Schwarz, J. C. et Mearns, J. (1989). Assessing parental childrearing behaviors : A comparison of parent, child, and aggregate ratings from two instruments. *Journal of Research in Personality*, 23, 450-468.
- Sheriff, T., Arellano, J. L. et Carrier, R. (2005). *La réussite scolaire des élèves à risque : un modèle d'intervention axé sur la concertation*. Québec, Canada : Centre jeunesse de Québec, Institut universitaire.
- Smokowski, P. R., Mann, E. A., Reynolds, A. J. et Fraser, M. W. (2004). Childhood risk and protective factors and late adolescent adjustment in inner city minority youth. *Children and Youth Services Review*, 26, 63-91.
- South, S. J., Haynie, D. L. et Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36, 68-94.
- Statistique Canada (2010). Les lignes de faible revenu, 2008-2009. *Document de recherche – Revenu*, 5. Récupéré du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/75f0002m/75f0002m2010005-fra.pdf>
- Statistique Canada (2011). Tendances des taux de décrochage scolaire et de retour à l'école. Récupéré du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/2008055/s2-fra.htm>
- Steinberg, L. (2001). We know some things : Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. et Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. et Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36.
- Suter, W. N. (2006). *Introduction to Educational Research. A Critical Thinking Approach*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-659.



- Tremblay, R. E. et Desmarais-Gervais, L. (1979). *Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs*. Montréal, Canada : Centre de psychoéducation du Québec (CPEQ), ERISH.
- Trickett, E. J. et Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102.
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Ntebutse, J. G. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(2-3), 153-173.
- Turner, J. C. et Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms : Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85.
- Ungar, M. (2004). Constructionist discourse on resilience : Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth Society*, 35, 341-365.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vanderbilt-Adriance, E. et Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 887-901.
- Vernon, M. D. (1962). *The Psychology of Perception*. Baltimore, MD : Pelican Books.
- Wang, M. C. (1997). Next steps in inner-city education. Focusing on resilience development and learning success. *Education and Urban Society*, 29(3), 255-276.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner citiers. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in Inner-City America : Challenges and Prospects* (p. 45-72). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Washington, S. (2008). Contextualizing risk and resiliency : Using narrative inquiry with female adolescents in an alternative high school program. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 14-33.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. Dans S. J. Y. Meisels et J. P. Shonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 115-132). New York, NY : Cambridge University Press.

- Wheldall, K., Beaman, R. et Mok, M. (1999). Does the individualized classroom environment questionnaire measure classroom climate? *Educational and Psychological Measurement*, 59(5), 847-854.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education. An Introduction* (6<sup>e</sup> éd.). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon (1<sup>re</sup> éd. 1969).
- Yalnizyan, A. (2007). *The Rich and the Rest of Us : The Changing Face of Canada's Growing Gap*. Ottawa, Canada : Centre canadien de politiques alternatives.
- Yergeau, E. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 199-221.

## **ANNEXE A**

### **LES DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE DU STYLE PARENTAL**

## ANNEXE A : LES DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE DU STYLE PARENTAL

### Engagement parental

		Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
<b>Q32</b>	Je peux (ou je pourrais) compter sur mes parents pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel (ex. peine d'amour, problème de drogue ou d'alcool).				
<b>Q34</b>	Mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais.				
<b>Q36</b>	Mes parents m'incitent à avoir mes propres opinions (à devenir de plus en plus autonome).				
<b>Q37</b>	La seule chose que mes parents font quand j'ai une mauvaise note, c'est de me tomber « dessus » et de me « chialer ».				
<b>Q38</b>	Mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires.				
<b>Q40</b>	Quand mes parents veulent que je fasse quelque chose, ils m'expliquent pourquoi.				
<b>Q42</b>	Lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, mes parents m'encouragent à faire encore plus d'efforts.				
<b>Q43</b>	Mes parents me permettent de réaliser moi-même les plans de ce que je veux faire.				
<b>Q44</b>	Mes parents connaissent mes ami(e)s.				
<b>Q46</b>	Mes parents réservent du temps pour jaser avec moi.				
<b>Q47</b>	Quand j'ai une mauvaise note, mes parents me font sentir coupable.				
<b>Q48</b>	Nous faisons des activités intéressantes en famille.				

12 items (Deslandes, 1996, Annexe D, p. 228)

### Encadrement parental

<b>Q52</b>	Tes parents <b>essaient de savoir...</b>	Jamais	Parfois	Souvent
	A. <u>Où tu vas chaque soir.</u>			
	B. Ce que tu fais pendant tes temps libres.			
	C. Où tu es l'après-midi, après l'école.			
<b>Q53</b>	Tes parents <b>savent exactement...</b>	Jamais	Parfois	Souvent
	A. <u>Où tu vas chaque soir.</u>			
	B. Ce que tu fais pendant tes temps libres.			
	C. Où tu es l'après-midi, après l'école.			

6 items (*Ibid.*, p. 229)

**Encouragement à l'autonomie**

		Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
<b>Q33</b>	Mes parents me disent que je ne devrais pas argumenter (« obstiner ») avec les adultes.				
<b>Q35</b>	Mes parents me disent que je devrais donner raison aux gens plutôt que de les « obstiner » et les faire fâcher.				
<b>Q39</b>	Mes parents me disent que leurs idées sont correctes et que je ne devrais pas en douter (ni les « obstiner »).				
<b>Q41</b>	Lorsque j'argumente (« obstine ») avec mes parents, ils me disent : « Quand tu seras adulte, tu vas comprendre. »				
<b>Q45</b>	Mes parents se fâchent quand je fais quelque chose avec lequel ils ne sont pas d'accord.				
<b>Q49</b>	Quand je fais quelque chose qu'ils n'aiment pas, mes parents réagissent en me privant de faire des activités intéressantes avec eux.				

6 items (Deslandes, 1996, Annexe D, p. 230)

## **ANNEXE B**

### **LES DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE SUR LA PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE**

## ANNEXE B : LES DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE SUR LA PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE

### Soutien affectif

	Un de mes parents...	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
<b>Q14</b>	M'aide à faire mes devoirs quand je lui demande.				
<b>Q15</b>	Me félicite pour mes réalisations (ex. : résultats d'examen, travaux ou autres activités).				
<b>Q16</b>	M'encourage dans mes activités scolaires.				
<b>Q19</b>	M'accompagne lors d'un voyage ou d'un événement spécial (spectacle, partie de hockey, cinéma).				
<b>Q22</b>	Assiste à des activités dans lesquelles je suis impliqué(e) à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie).				
<b>Q27</b>	Discute avec moi des options (cours) à choisir pour l'an prochain.				

6 items (Deslandes, 1996, Annexe E, p. 232)

### Communication avec les enseignants

	Un de mes parents...	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
<b>Q31</b>	Parle avec tous mes enseignants.				
<b>Q30</b>	Rencontre un de mes professeurs.				
<b>Q29</b>	Va chercher mon bulletin à l'école.				
<b>Q28</b>	Parle au téléphone avec mes enseignants.				

4 items (*Ibid.*)

### Interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire

	Un de mes parents...	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
<b>Q12</b>	Me questionne à propos de l'école (travaux, résultats d'examen, activités, amis, enseignants).				
<b>Q13</b>	Me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études).				
<b>Q17</b>	M'interroge à propos de mes résultats scolaires.				
<b>Q25</b>	Me dit que l'école, c'est important pour mon avenir.				

4 items (*Ibid.*, p. 233)

### Communication parents-école

Un de mes parents...		Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
<b>Q26</b>	Assiste aux réunions du conseil d'orientation et/ou du comité d'école.				
<b>Q24</b>	Discute à propos de l'école (règlements politiques, élèves, enseignants) avec d'autres parents.				
<b>Q23</b>	Va aux rencontres de parents à l'école.				

3 items (Deslandes, 1996, Annexe E, p. 233)

### Communication parents-adolescent

Un de mes parents...		Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
<b>Q18</b>	Discute avec moi de l'actualité ou d'une émission de télévision.				
<b>Q20</b>	M'aide à planifier mon temps pour ce que j'ai à faire (devoirs, travail, tâches familiales).				
<b>Q21</b>	Discute avec moi de mes projets d'avenir (travail, études).				

3 items (*Ibid.*)



## **ANNEXE C**

### **LE GUIDE D'ENTRETIEN**

## ANNEXE C : LE GUIDE D'ENTRETIEN

**Mise en contexte :** Pour les prochaines minutes, je te poserai des questions à propos de ta persévérance scolaire. Je vais m'intéresser à ce qui te donne envie de venir et à ce qui te donne moins envie de venir à l'école. Tout ce que tu me diras sera strictement confidentiel. Tu peux donc répondre aux questions en toute confiance.

1. Raconte-moi comment ça se passe pour toi à l'école.

### **Le rôle du climat classe**

2. Nous allons d'abord nous pencher sur le temps que tu passes en classe.
3. Décris-moi comment se déroule le temps passé en classe pour toi.
4. Parle-moi de ta relation avec un enseignant qui est important pour toi (faire préciser la discipline).
  - A. Quelle est sa réaction lorsque tu vis des difficultés?
  - B. Quelles sont ses attentes envers toi?
  - C. Qu'est-ce qui arrive lorsque vous êtes en désaccord?
5. Raconte-moi comment ça se passe avec les autres élèves dans ton groupe (conserver la discipline nommée à la question 4).
  - A. Quelle relation as-tu avec les autres élèves de la classe?
  - B. Quand travaillez-vous en équipes?
6. Parle-moi de la discipline faite en classe.
  - A. Quelles sont les règles dans la classe?
  - B. Est-ce que c'est la même chose d'un enseignant à l'autre?
  - C. Est-ce que les élèves respectent les règles?
  - D. Qu'est-ce qui arrive si on ne suit pas les règles?
7. Décris-moi l'organisation de la classe.
  - A. Que fais-tu lorsque tu entres dans ce cours?
  - B. Comment ça se passe lorsque vous changez d'activité?
  - C. Quelles sont les responsabilités des élèves?
  - D. Comment décrirais-tu ce que vous faites en général dans ce cours?
8. Parle-moi de ce que tu apprends à l'école.
  - A. Quelle matière est la plus utile pour toi? Pourquoi?
  - B. Laquelle est la plus facile pour toi?
  - C. La plus difficile? Pourquoi?
  - D. Que signifie pour toi l'obtention du diplôme d'études secondaires?

### **Le rôle du milieu familial**

Nous allons maintenant parler du lien entre ta famille et l'école.

9. Raconte-moi comment ça se passe dans ta famille.
10. Parle-moi des règlements présents de la maison.
  - A. Quels sont les règlements à la maison?
  - B. Quels règlements sont mis en place pour les jours d'école?
  - C. Qu'arrive-t-il s'ils ne sont pas respectés?
11. Parle-moi de l'encouragement de tes parents envers tes études.
  - A. Que disent tes parents à propos de l'école en général?
  - B. Qu'arrive-t-il lorsque tu obtiens un résultat scolaire peu élevé?
12. Parle-moi de l'aide que tu reçois de tes parents.
  - A. Qu'est-ce qui arrive lorsque tu rencontres des difficultés dans tes devoirs?
  - B. Qu'est-ce qui arrive lorsque tu vis des difficultés à l'école?
13. Parle-moi de l'intérêt de tes parents envers ce que tu apprends à l'école.
  - A. Quelles conversations avez-vous en lien avec ce que tu apprends à l'école?
14. Parle-moi des discussions que vous avez, tes parents et toi, en ce qui concerne ton futur.
  - A. Comment te guident-ils dans les choix qui s'offrent à toi (choix de cours, choix d'école, choix de programme)?
  - B. Comment ces décisions sont-elles prises?
15. Décris-moi la participation de tes parents à l'école.
  - A. À quels moments viennent-ils à l'école?
  - B. Comment ça se passe?

### **Pour terminer**

16. Selon toi, quels éléments t'aideront à obtenir ton diplôme?

Nous avons terminé l'entretien. Y a-t-il autre chose que tu aurais aimé aborder?

Je te remercie pour ton temps. Ta participation à l'étude est très appréciée.

**ANNEXE D**  
**LE CERTIFICAT ÉTHIQUE**



## Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

### Accès 5

**Anne Lessard**

Professeure, Département d'EASS, Faculté d'éducation

Projet financé par la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke et d'autres partenaires (ex : Maison Jeunes-Est; Réunir et Réussir)

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

### Membres du comité

Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Mirela Moldoveanu, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Gerardo Restrepo, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk, 9 avril 2013

## **ANNEXE E**

### **UN EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D'ENTRETIEN – LE CAS D'ALLISON**

## ANNEXE E : UN EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D'ENTRETIEN – LE CAS D'ALLISON<sup>12</sup>

### THÈME 1 : L'ÉCOLE

**Intervieweur**

Donc, je vais commencer par te demander comment ça se passe pour toi à l'école?

**Allison**

Bien, super bien là.

**Intervieweur**

Oui?

**Allison**

Oui. J'ai des amis puis des bonnes notes, ça va.

**Intervieweur**

OK, fait que ça va bien. Est-ce qu'il y a eu des changements là-dessus aussi cette année ou c'était comme ça aussi avant?

**Allison**

C'était comme ça l'année passée aussi. J'étais bien correcte. Sauf que là, mon meilleur ami est déménagé à Montréal!

**Intervieweur**

Ah oui? Cet été?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

OK, fait qu'en septembre, ça va être différent un peu à l'école?

**Allison**

Oui, ça sera pas cool.

**Intervieweur**

Oui, je comprends. Si je vais plus sur, par rapport à une classe, le temps que tu passes, on va parler plus du temps que tu passes en classe. Si je te demande, entre tous les enseignants que t'as, si je te demande, nomme-moi en un ou une que pour toi c'est vraiment une personne importante, ce serait qui?

**Allison**

[nom de l'enseignante]

---

<sup>12</sup> Le prénom d'Allison est fictif.

**Intervieweur**

OK. C'est ton enseignante en quoi ça?

**Allison**

De français.

**Intervieweur**

De français, OK. Puis, tu peux-tu me décrire ta relation avec elle?

**Allison**

Bien, c'est parce que j'écrivais un livre, puis j'y faisais lire, puis elle l'aimait beaucoup, puis là, elle me donnait des conseils, puis c'est aussi, c'est ma prof de français, fait qu'elle pouvait m'aider à l'écrire. Bien, j'ai bien aimé ça mon année avec elle, puis je suis triste de changer d'école, parce que je ne la reverrai pas.

**Intervieweur**

OK, tu changes d'école?

**Allison**

Je m'en vais, bien, je suis à [école 1], je m'en vais à [école 2].

**Intervieweur**

Changement entre secondaire deux, secondaire trois dans le fond?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Fait que là t'auras plus cette enseignante-là, tu la verras plus du tout même dans ton école?

**Allison**

Je pense pas.

**Intervieweur**

OK, oui, c'est sûr que c'est plate dans ce temps-là. Fait que t'écrivais un livre, dans le fond, dans tes temps libres en dehors de l'école?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

Ah, super! Puis ça parle de quoi ton livre pour le fun?

**Allison**

De, c'est un monde fantaisique, avec des loups-garous, des nymphes, des... Bien, loup-garou... (hésitation) lycanthrope. Des fées, des anges, des sorciers.



**Intervieweur**

Ah oui?

**Allison**

Pleins d'affaires. Des lianeux. C'est un monstre que j'ai inventé.

**Intervieweur**

Ah oui? OK.

**Allison**

Un cheval avec des ailes, puis des lianes à la place des, c'est comme un centaure, mais tout en cheval, parce qu'il a des bras. Il a juste des bras, mais c'est comme des lianes avec des épines. Puis, ça tue tout qu'est-ce que ça voit.

**Intervieweur**

Wow! Fait que c'est...

**Allison**

C'est spécial.

**Intervieweur**

Beaucoup de créativité. Super! Puis, si je reviens à ta relation avec ton enseignante, dans le fond, c'est, elle lisait puis elle t'encourageait là-dedans?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis, si t'avais des difficultés, autant dans l'écriture de ton livre, ou en classe, ou par rapport à tes amis, peu importe, c'était quoi sa réaction envers toi?

**Allison**

Elle me donnait des conseils, puis elle m'aidait.

**Intervieweur**

Fait que tu sentais vraiment qu'elle te soutenait là-dedans?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

Puis, est-ce qu'elle avait des attentes envers toi?

**Allison**

Que j'aie des bonnes notes, que j'écoute en classe, que je ne dérange pas.

**Intervieweur**

Est-ce que, dans le fond, elle t'en faisait part de ces attentes-là?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

Oui? Puis, quand vous aviez un désaccord sur quelque chose, comment ça se passait?

**Allison**

C'est jamais arrivé.

**Intervieweur**

OK. Fait que ça allait vraiment numéro un.

**Allison**

Hum hum.

**Intervieweur**

OK. Parfait ça. Puis, dans ton cours de français, comment ça se passait avec les autres élèves?

**Allison**

C'était pas tant mes amis les élèves de cette classe-là, j'avais juste deux amis dans cette classe, puis ils étaient assis quand même loin de moi, fait que je pouvais pas faire grand-chose.

**Intervieweur**

OK. Dans le fond, t'étais plus, comment dire, dans ta bulle dans le fond?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis pourquoi ça se passait moins bien avec les autres élèves?

**Allison**

Parce que c'était juste pas mes amis. C'était pas, bien, ils étaient pas dans mes gangs. Je me tenais pas avec ce monde-là.

**Intervieweur**

Puis, est-ce que vous faisiez souvent du travail en équipe?

**Allison**

Quand même.

**Intervieweur**

Puis comment ça se passait?

**Allison**

On n'était pas obligé de s'asseoir avec la personne à côté de nous, on pouvait choisir. Fait que j'allais avec mes amis.

**Intervieweur**

OK, c'était plus facile, plus intéressant aussi, souvent.

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis, la discipline faite en classe, comment ça se passait la discipline dans ce cours-là?

**Allison**

C'était bien, tout le monde écoutait.

**Intervieweur**

OK.

**Allison**

Bien, pas mal juste dans cette classe-là que tout le monde écoutait, puis avec sciences. Dans les autres classes, on n'écoutait pas tant tant.

**Intervieweur**

Non?

**Allison**

Pas un groupe facile.

**Intervieweur**

OK, vous étiez le même groupe dans les différents cours?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Dans les autres groupes, ça allait moins, dans les autres cours ça allait moins bien?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

Les règlements en français, ça ressemblait à quoi les règlements dans la classe?

**Allison**

La même chose que toutes les autres classes, puis dans toutes les écoles. On lève la main pour parler, respecte le matériel puis l'enseignant puis les élèves. On n'interrompt pas, on joue pas sur l'ordinateur pendant que le prof parle.

**Intervieweur**

Puis dans le fond, ce règlement-là, tu me dis c'est pareil dans toutes les classes, qu'est-ce qui fait en sorte selon toi que ça marchait bien dans la classe, dans le cours de français puis dans les autres cours ça fonctionnait pas?

**Allison**

À cause qu'on aimait plus la prof de français puis la prof... On aimait mieux la prof de français puis la prof de sciences que les autres.

**Intervieweur**

OK. Fait que quand qu'on aime moins le prof...

**Allison**

Parce qu'elle nous faisait des meilleurs projets.

**Intervieweur**

Fait que quand c'est moins intéressant, on a moins le goût d'écouter, des choses comme ça?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

Puis, s'il y avait des, dans le fond, tu dis, en français, les élèves respectaient les règlements dans le fond?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Fait qu'elle avait pas..., l'enseignante, est-ce qu'elle a eu besoin de sévir des fois, est-ce qu'elle a eu besoin de faire...?

**Allison**

Rarement. Je pense que c'est arrivé deux fois dans toute l'année.

**Intervieweur**

Puis c'est quoi qu'elle faisait dans ces moments-là?

**Allison**

Elle levait un peu le ton, puis nous on se la fermait.

**Intervieweur**

Fait que c'était efficace!

**Allison**

Elle fait juste lever le ton un peu puis tout le monde fermait sa bouche. On l'écoutait.

**Intervieweur**

Fait que c'était assez efficace?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis dans les autres groupes, dans les autres cours, quand que les élèves respectaient pas les règlements?

**Allison**

Bien, dans les autres cours, on a été obligés de mettre sur pied un espèce de truc, un espèce de, comment je dirais ça, un cahier de..., un cahier avec comme des bonhommes, comme ça a bien été, ça a moins bien été, ça a pas bien été, puis là, ce qu'on a, si on a tout, si on a assez de ça a bien été, on a une récompense parce qu'on était vraiment insupportables.

**Intervieweur**

(rire) OK. Fait que tous les élèves avaient un cahier de même ou c'était un cahier de groupe?

**Allison**

C'était un cahier de groupe. Parce qu'on était tous insupportables.

**Intervieweur**

Ah oui?

**Allison**

Bien, sauf quelques-uns, moi je faisais rien, je faisais juste écouter, puis j'étais comme : « La fer-me!!! », mais les autres en général, bien, ils aimaient pas ça, puis ils chialaient.

**Intervieweur**

Fait que dans le fond, la discipline, ils la faisaient avec, bien avec..., ce cahier-là permettait d'amener une certaine discipline.

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

Est-ce qu'il y avait d'autres choses qui étaient faites s'il y avait des élèves qui ne respectaient pas les règlements?

**Allison**

Bien, si on ne respecte pas les règlements on va à [local d'encadrement].

**Intervieweur**

OK.

**Allison**

Tu sais pas c'est quoi [local d'encadrement]? C'est le local d'encadrement.

**Intervieweur**

OK.

**Allison**

À [école 1] on l'appelle [local d'encadrement]. On est même plus sensé l'appeler de même.

**Intervieweur**

Ah non?

**Allison**

Habitués.

**Intervieweur**

OK. Parfait, puis, c'est bon. T'as répondu très clairement à ces questions-là. Je vais passer à..., tu peux-tu me décrire comme..., dans ton cours de français, comment que le cours est organisé? C'est quoi un cours typique en français?

**Allison**

On commence, on rentrait, puis si on avait des devoirs la veille, on les corrige. Après ça, on fait un peu de grammaire. Après ça, d'habitude, on passe aux ordinateurs puis si on avait un projet, on continue notre projet. Des fois, on avait des dictées après le projet, mais c'est pas souvent, c'est vraiment rare, c'est arrivé comme quatre fois dans toute l'année. Puis, c'était toute une à la suite de l'autre. Après l'ordinateur, s'il reste du temps, d'habitude, elle nous explique encore un peu de grammaire, après ça, elle donne le devoir puis on s'en va, c'est comme tout, comme le cours, sauf que des fois on avait des films, souvent.

**Intervieweur**

Puis, le changement, parce qu'il y avait beaucoup de changements d'activités, vous faisiez différentes choses dans un même cours : revenir sur le devoir, la grammaire, les ordinateurs et tout ça, puis le changement entre les activités, comment ça se passait avec le groupe?

**Allison**

Bien c'est facile. Elle faisait juste dire : « OK. Sortez votre Déclic, on corrige votre devoir. » Après ça : « Allez à telle page du Déclic, on fait la grammaire. » Après ça, quand on a tout fini, quand on a tout fini, elle dit : « Vous pouvez continuer votre projet. » Fait que là, on allume les ordinateurs puis on va continuer notre projet.

**Intervieweur**

OK, fait que ça se passait vraiment bien?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Super. Puis, est-ce que les élèves, est-ce qu'il y avait des élèves qui avaient des responsabilités dans la classe?

**Allison**

Non, sauf une personne, c'était trainer le cahier.

**Intervieweur**

Le... OK, le cahier avec les bonhommes? Les bonhommes sourires?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

OK. Puis, est-ce que les élèves...? OK, fait qu'il y avait cette responsabilité-là, sinon, il y en avait pas d'autres?

**Allison**

Non, il y en n'avait pas d'autres.

**Intervieweur**

Puis...

**Allison**

Sauf des fois, bien, ça, c'était pas une responsabilité. C'était comme celui qui veut y va, quand la directrice demandait d'aller porter le bac de récup.

**Intervieweur**

Ah, OK!

**Allison**

Mais c'est pas une responsabilité, c'est celui qui lève la main le plus vite y va.

**Intervieweur**

Puis dans le cours, est-ce que vous aviez, est-ce que t'avais l'impression que dans le cours de français, quand t'étais là, que t'avais certains choix dans qu'est-ce qui était à faire, ou est-ce que le, c'était un plan de cours vraiment bien établi que...

**Allison**

C'était un plan de cours. Sauf que quand on avait fini quelque chose, on pouvait, c'était de l'occupation libre, on n'était pas obligé de faire d'autre chose après.

**Intervieweur**

Occupation libre, est-ce que là-dedans c'était des activités de français que tu faisais ou tu pouvais faire...?

**Allison**

On peut faire ce qu'on veut, on peut aller sur internet, on peut faire ce qu'on veut pendant l'activité libre.

**Intervieweur**

OK, fait que si t'avais des devoirs admettons de sciences, de maths, n'importe quoi, bien tu pouvais faire ce que tu voulais?

**Allison**

Oui, si t'avais fini.

**Intervieweur**

Puis, si je retourne plus de manière générale, je vais lâcher un peu le cours de français. De manière générale, qu'est-ce que t'apprends à l'école? Qu'est-ce que t'as appris?

**Allison**

Pas grand-chose qui va me servir dans vie.

**Intervieweur**

Non?

**Allison**

Je sais pas moi, à part en français, sauf que ça, c'était nouveau cette année, j'ai appris à faire un cv, ça, ça va pouvoir m'être utile dans vie. Sauf que moi j'ai pas, moi j'ai pas appris, moi j'ai pas appris à argumenter à l'école si je veux devenir avocate, j'ai pas appris à..., j'ai pas appris les..., j'ai pas appris vraiment comment..., comment compter de l'argent, comme en maths, on n'a pas appris vraiment ça, comment, les taxes, on n'a pas vraiment appris ça en maths. Fait que je comprends pas vraiment à quoi ça va me servir l'école, ce que j'ai appris, moi dans ce que je veux faire, ça va pas vraiment me servir.

**Intervieweur**

OK. Fait que, oui... OK, tu vois que t'apprends des choses, mais qui ne sont pas nécessairement utiles dans ta vie?

**Allison**

Parce que moi..., parce que moi, pi égal à 3.1416, je sais pas à quoi ça va me servir dans vie.

**Intervieweur**

Oui (rire), OK.

**Allison**

Sauf que ce que je sais, c'est que je vais m'en souvenir toute ma vie. Ils nous l'ont tellement répété!

**Intervieweur**

Ah oui! On l'entend longtemps. Puis, d'abord, si je te demande, dans toutes les matières, tu m'as dit qu'il y a pas grand-chose que tu vois de liens avec qu'est-ce qui va t'être utile, est-ce qu'il y en a une en particulier que tu sens qu'elle serait peut-être plus utile celle-là?

**Allison**

À part le cv en français, non, pas tant. Juste français, tout ce qui me serait un peu utile, ça va être un peu les maths puis le français. Sauf que l'anglais, je le connais quand même déjà très



bien, je suis bilingue, fait que j'ai pas besoin vraiment de cours d'anglais, j'ai pas besoin de cours de géo, je sais pas à quoi ça va me servir que Christophe Colomb a découvert l'Amérique. Je sais pas à quoi ça va me servir sérieusement. Il y a-tu une job que t'as besoin de ça? Je pense même pas.

**Intervieweur**

(Rire) Oui, OK. Le français par rapport à vous avez appris un cv et tout ça...

**Allison**

Oui, puis aussi, l'orthographe, parce que, j'aimerais ça devenir écrivaine, j'ai pas besoin de savoir grand-chose pour devenir écrivaine, j'ai juste besoin d'avoir mon imagination puis un minimum de savoir en orthographe.

**Intervieweur**

Puis, dans toutes tes matières, laquelle qui est la plus facile pour toi?

**Allison**

Français.

**Intervieweur**

Français.

**Allison**

Puis anglais.

**Intervieweur**

Puis anglais. Dans le fond, tu m'en as parlé, t'es bilingue, donc l'anglais pour toi c'est plus simple, puis le français, dans le fond, c'est parce que..., comment tu me l'expliquerais le fait que c'est facile pour toi en français?

**Allison**

C'est parce que j'avais de la facilité avec le professeur aussi puis j'aimais ça écouter ce qu'elle disait en français. Elle était intéressante, elle était tout le temps en train de gesticuler, fait que tu comprends bien, puis ça te donne le goût de suivre le cours. T'as pas le goût de niaiser ou..., tu t'emmerdes pas pendant le cours de français, tu suis parce que c'est intéressant. J'écoutais plus en français que dans les autres matières.

En sciences aussi, parce que la prof était vraiment cool. C'était vraiment le meilleur prof de l'école, mais ça, c'est un détail.

**Intervieweur**

Ah oui?

**Allison**

C'est un sujet de jalousie. Quand t'arrives : « Moi j'ai [nom de l'enseignante de sciences]! », les autres font comme : « Ah! Chanceux! » parce que c'est comme la prof préférée de tout le monde. Elle a une très très bonne réputation à notre école. Elle est vraiment drôle, elle fait tout le temps des blagues, puis elle fait des belles activités, c'est vraiment cool.

**Intervieweur**

Dans le fond, quand que l'enseignant, l'enseignante, avant on a le goût de l'écouter, puis qu'il est intéressant, tout ça, ça fait que la matière est plus facile vu qu'on...

**Allison**

Oui, parce que t'écoutes plus. Tu portes plus attention, fait que tu retiens mieux.

**Intervieweur**

Puis si je te demande, est-ce qu'il y a une matière qui est plus difficile que les autres?

**Allison**

L'histoire. Pas que j'aime pas le professeur, j'aime tous mes professeurs, sauf celui d'éduc. Je déteste le prof d'éduc.

**Intervieweur**

Pourquoi?

**Allison**

Parce qu'il m'oblige à faire de l'éduc! (Rire) Je déteste l'éduc.

**Intervieweur**

OK.

**Allison**

À cause que ça va pas très bien en géo-histoire, parce que j'ai une mémoire de poisson rouge, tu sais, une mémoire de trois secondes : « De quoi on parlait déjà? » (rire) À cause que, puis, l'histoire puis la géo, c'est justement du par cœur, moi je ne suis vraiment pas bonne là-dedans fait que j'ai pas eu une très bonne note, j'ai eu 69, le beau chiffre!

**Intervieweur**

Oui! (rire)

**Allison**

En plus! Puis, c'est pas mon fort l'histoire puis la géo.

**Intervieweur**

OK, à cause du par cœur.

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis, si je te demande, pour toi, qu'est-ce que ça signifie d'obtenir ton diplôme de fin de secondaire?

**Allison**

(Hésitation) Que la vraie vie commence! (rire) C'est pas vraiment la liberté, c'est plus : « OK, on vient de rentrer dans le labyrinthe de la vie, qu'est-ce que je fais? Où est-ce que je m'en

vais? Avec quoi je fais de l'argent? À quoi l'école m'a servi? C'était une grosse perte de temps! » Avec ça justement, je sais pas là, j'ai aucune idée. Vraiment aucune idée de ce que ça pourrait vraiment représenter d'autres que, bon, l'école est terminée, la vraie vie commence.

**Intervieweur**

Donc, c'est la fin d'une grosse étape puis le début d'une autre étape de ta vie?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Super. Donc, j'ai vraiment terminé mes questions par rapport plus à l'école. J'aborderais plutôt des questions, avec toi, entre le lien entre ta famille puis l'école.

**Allison**

Juste une dernière chose.

**Intervieweur**

Oui.

**Allison**

Pour le secondaire, pour moi, c'est pas la fin de ça, parce que j'ai l'intention d'aller au cégep puis à l'université.

**Intervieweur**

OK, donc ça va être plus un changement de milieu que tu vas fréquenter?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

OK. À l'université, dans le fond, toi c'est, tu veux devenir écrivaine toi tu me disais?

**Allison**

Oui, sauf que, je voudrais, j'ai d'autres choses aussi, parce que je peux pas juste faire ça de ma vie, je gagnerai pas ma vie à écrire des livres, parce que ça prend beaucoup de temps. Puis, entre le temps de la publication puis de tout, bien, il va falloir que j'aie autre chose pour payer mes dépenses.

**Intervieweur**

OK, fait que tu vas aller te chercher un autre métier avec ça.

**Allison**

Hum, hum.

## THÈME 2 : MILIEU FAMILIAL

### Intervieweur

Super, parfait. C'est ça, je vais aborder le lien avec la famille et l'école, puis c'est ça, puis justement, je vais tout de suite aborder des questions par rapport à qu'est-ce que t'es en train de me dire. Est-ce que t'as des discussions avec tes parents dans le fond par rapport à ça, à ton futur, à comment t'orientes tes choix et tout ça?

### Allison

Pas tant que ça, parce que je suis en famille d'accueil, puis, elle s'en fou un peu. Elle, tant que j'ai des bonnes notes à l'école, le reste, c'est pas très important, elle s'en fout un peu.

### Intervieweur

OK, fait que comment tu t'y prends d'abord pour faire ces choix-là?

### Allison

Bien, c'est tout dans ma tête. Moi, je suis genre plus orga... Quand je vois ma mère, des fois, elle me dit que je suis pas mal plus organisée que les jeunes de mon âge pour de vrai là. Elle dit que je suis pas mal plus organisée, puis que je sais plus, j'en sais plus sur mon futur que la plupart des jeunes.

### Intervieweur

Oui.

### Allison

Je sais qu'est-ce que je veux faire, je sais comment, je sais quoi faire pour arriver là, puis j'ai déjà commencé.

### Intervieweur

Oui, bien ça paraît dans ton discours aussi. On le voit où est-ce que tu te diriges, puis t'es à un jeune âge pour être au courant comme ça de ce que tu veux.

### Allison

Oui, je sais.

### Intervieweur

Super! Fait que dans le fond, c'est ça, c'est plus, toi avec, tu sais ce que tu veux, tu sais un peu comment t'orienter pour aller le chercher, fait que c'est plus comme ça que tu fais tes choix par rapport à tes choix de cours puis où est-ce que tu veux t'en aller, tout ça.

### Allison

Oui.

### Intervieweur

Puis, je vais revenir un peu à mes questions plus générales. Comment (un téléphone sonne), comment que ça se passe pour toi, dans le fond, dans ta famille d'accueil? C'est-tu une famille d'accueil ou un foyer d'accueil, il y a-tu une différence?

**Allison**

Bien oui! Il y a une grosse différence. Foyer d'accueil, c'est pas à temps plein, puis famille d'accueil, c'est à temps plein.

**Intervieweur**

OK, puis toi t'es...

**Allison**

Famille d'accueil.

**Intervieweur**

OK.

**Allison**

Je suis là, sept jours sur sept, 24 heures sur 24.

**Intervieweur**

Puis comment que ça se passe?

**Allison**

Très mal.

**Intervieweur**

Ah oui? OK.

**Allison**

Parce que, mais, je suis pas toute seule.

**Intervieweur**

Vous êtes combien?

**Allison**

On est deux, sauf que là, il y a une autre fille qui vient d'arriver pour l'été. Puis quand t'es nouvelle, t'es chouchou genre. Ils nous disaient de faire bonne impression. Fait que, bien nous, on se fait tout le temps engueuler, puis elle, elle a comme tous les privilèges. Ça va pas très bien.

(Quelques secondes d'interruption, car une personne semble cogner à la porte et demande une information)

**Intervieweur**

Dans le fond, tu sens que la nouvelle a tous les privilèges, puis vous, vous êtes combien quand tu dis vous?

**Allison**

On est deux. [deuxième fille dans la famille d'accueil]...

**Intervieweur**

Deux autres.

**Allison**

L'autre est en bas, elle va te parler elle aussi.

**Intervieweur**

Dans le fond, vous êtes trois?

**Allison**

Hum, hum, mais la dern... [troisième fille dans la famille d'accueil], c'est la nouvelle, elle sera pas longtemps, juste l'été, parce qu'elle a une autre famille d'accueil.

**Intervieweur**

OK, elle vient juste pour l'été temporairement dans la famille?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis ça se passe moins bien. Avant son arrivée, comment ça se passait pendant l'année scolaire, par exemple?

**Allison**

C'était quand même moyen. Je te le dis, elle s'en fou un peu de ce qu'on fait, tant qu'on a des bonnes notes. Elle est toujours sur notre dos, toujours en train de nous chialer après, c'est parce qu'on n'est pas parfait, mais tu peux pas être parfait. C'est comme que moi je dis, la perfection, c'est un défaut, puis pour être parfait, ça te prends zéro défaut. C'est comme un cercle vicieux, ça marche pas! (rire) Cercle vicieux!

**Intervieweur**

(rire) Tu y arriveras jamais, personne va y arriver. Puis, dans le fond, tu parles de elle, dans le fond, est-ce que c'est parce qu'il y a juste une dame qui s'occupe de la famille d'accueil?

**Allison**

Il y a son mari, mais, tout ce qu'il fait dans vie, c'est sacrer. Sacrer puis runner des trucks.

**Intervieweur**

Est-ce qu'il, il est camionneur, est-ce qu'il...

**Allison**

Oui, il est camionneur puis tout ce qu'il sait faire, c'est chialer puis sacrer, fait qu'il fait pas grand-chose.

**Intervieweur**

Ta relation est plus avec elle qu'avec lui?

**Allison**

Oui...

**Intervieweur**

Puis, est-ce que ça fait longtemps toi que t'es là?

**Allison**

Depuis que j'ai neuf ans.

**Intervieweur**

Ça fait peut-être, trois, quatre ans?

**Allison**

Quand même... cinq ans.

**Intervieweur**

Cinq ans?

**Allison**

Oui parce que j'ai 14.

**Intervieweur**

Puis, est-ce qu'il y a des règlements dans la maison?

**Allison**

Oui, trop.

**Intervieweur**

Trop? (rire)

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

C'est quoi par exemple les règlements?

**Allison**

« Tu fais pas de bruits, tu souris pas, tu ris pas ça fait du bruit, tu t'amuses pas parce que tu gosses puis tu niaises puis c'est stupide. Si tu veux rire, si tu veux t'amuser, tu sacres le camp dehors, tu fais pas trop de bruit pour pas déranger les voisins. Tu sors pas trop de trucs parce que tu ramasses tout de suite, tu fais le ménage de ta chambre une fois par semaine. », ça, c'est bien correct. « Tu fais la vaisselle quand je te le demande, tu chiales pas, tu répliques pas, tu écoutes ce que je te dis, si je t'engueule, tu m'engueules pas, c'est un manque de respect. », puis c'est pas mal ça.

**Intervieweur**

C'est une bonne liste.

**Allison**

C'est pas cool parce qu'elle, elle a le droit de me crier après, moi, je fais juste lui parler calmement puis elle me dit : « Farme ta yeule! », puis je fais comme : « OK, non, toi ta yeule! » Je peux pas dire ça, je veux pas aller à Val-du-Lac.

**Intervieweur**

OK, oui. Puis, quand il y a des règlements qui ne sont pas respectés dans cette liste-là, comment ça se passe?

**Allison**

On se fait crier après.

**Intervieweur**

OK, parce que ça arrive...

**Allison**

On se fait tout le temps crier après.

**Intervieweur**

OK.

**Allison**

« Arrête de respirer, ça m'énerve! » — « OK! Tu veux que je crève!? » — « Si t'es pour mourir, mange pas, ça va être du gaspillage. » — « OK là, ferme-la! » C'est pas cool! J'ai déjà demandé de changer de famille d'accueil, ils veulent pas!

**Intervieweur**

Ah non?

**Allison**

Non, parce qu'elle fait sa fine avec le monde, mais nous, elle nous gueule après comme 24 heures sur 24, même quand qu'on dort, tu sais. Elle chiale pendant qu'elle dort (rire). On l'entend. Puis, quand qu'elle est avec du monde comme les intervenants, elle est comme toute gentille.

**Intervieweur**

C'est pas la réalité que tu vis dans le fond quand que t'es dans la famille sans les personnes extérieures?

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

OK, c'est bon, puis dans le fond, par rapport à tes études, tu dis, elle veut que tu aies des bonnes notes puis tout ça, c'est comment qu'elle s'y prend pour, est-ce qu'elle vous le dit?



**Allison**

Si t'as pas des bonnes notes, t'es privé de sorties, tu joues pas au DS, tu écris pas, tu révises, tu fais ça de ta vie puis tu fais rien d'autre.

**Intervieweur**

Puis quand t'as, quand qu'elle voit que t'as des bons résultats, est-ce qu'il y a une réaction quelconque?

**Allison**

« OK! Bravo! Révise quand même! »

**Intervieweur**

OK. Puis, dans le cours où est-ce que t'as des difficultés à l'école, par exemple, un résultat scolaire qui serait moins élevé, qui serait un peu plus bas que d'habitude et tout ça, qu'est-ce qu'elle pourrait penser que c'est une mauvaise note, comment est-ce qu'elle réagit dans ces moments-là?

**Allison**

« Lâche les activités puis révises! »

**Intervieweur**

OK, dans le fond, OK, elle essaie plus de vous recentrer sur vos études puis de couper le reste autour?

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis, quand t'as de la difficulté, par exemple, dans des devoirs ou de la difficulté à l'école, est-ce qu'elle donne une certaine aide dans certains cas?

**Allison**

Non.

**Intervieweur**

Non?

**Allison**

Non.

**Intervieweur**

Qu'est-ce qui arrive par exemple lorsque tu fais des, quand tu fais des travaux scolaires, tes devoirs, puis tout ça, puis que tu as une difficulté, puis qu'elle est proche puis qu'elle le voit, qu'est-ce qu'elle fait?

**Allison**

Elle fait rien.

**Intervieweur**

OK, OK.

**Allison**

Elle dit : « C'est pas de mes affaires! Moi, quand j'allais à l'école, j'apprenais pas les mêmes choses que vous, fait que je comprends rien! »

**Intervieweur**

OK, c'est bon. Puis, si t'as des difficultés plus sur le plan personnel, est-ce que t'as un peu plus, est-ce que t'as de l'aide?

**Allison**

(Sur un ton chanté) Psychologue!

**Intervieweur**

C'est quoi?

**Allison**

(Sur un ton chanté) Psychologue!

**Intervieweur**

C'est? Je comprends pas.

**Allison**

J'ai un psychologue.

**Intervieweur**

Ah OK, psychologue, excuse.

**Allison**

(Rire)

**Intervieweur**

Je pensais que tu disais quelque chose que elle elle te disait.

**Allison**

Non.

**Intervieweur**

C'est plus dans le fond avec le psychologue que tu vas régler tout ça, OK.

**Allison**

J'étais là à matin.

**Intervieweur**

Oui, c'est ça que tu me disais tout à l'heure.

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Parfait, dans le fond, oui, ça remplace un peu l'aide que t'as pas à la maison dans le fond. Puis, est-ce que ça arrive des fois que la, est-ce que la femme de ta famille d'accueil va à l'école? Soit pour des rencontres de parents, pour...

**Allison**

Oui.

**Intervieweur**

Oui? OK, puis comment ça se passe?

**Allison**

Elle nous amène à l'école, puis elle parle avec les profs avec qui on a, bien, elle parle à notre prof titulaire ou au professeur avec qui ça va moins bien, comme j'ai pas des bonnes notes, après ça on s'en va là. C'est tout.

**Intervieweur**

Puis est-ce que vous faites un retour là-dessus à la maison?

**Allison**

Non.

**Intervieweur**

Non? OK. Puis, est-ce qu'il y a d'autres, à part les rencontres de parents comme ça, de bulletins, est-ce qu'il y a d'autres moments où est-ce qu'elle va à l'école?

**Allison**

Pour acheter les uniformes.

**Intervieweur**

Dans le fond, puis... OK. Parfait, donc, ça fait le tour de mes questions sur le milieu familial. Puis, si je te parle de, tout à l'heure tu me parlais de ta mère, dans le fond, ta mère, tu la vois à quelle fréquence?

**Allison**

(Réflexion) Je la vois pas souvent. Comme mon père, ça fait deux ans que je l'ai pas vu, ma mère, ça fait deux ou trois mois.

**Intervieweur**

Fait que c'est pas assez régulier pour que...

**Allison**

Avant, je voyais ma mère aux deux semaines, puis mon père aussi, mais..., mon père a arrêté de parler à la DPJ, puis ma mère est malade, puis ils arrêtent pas de déménager, fait que je ne les vois plus.

**Intervieweur**

OK, c'est plus difficile.

**Allison**

Hum, hum.

**Intervieweur**

Puis, donc, pour terminer, selon toi, si je te demande, qu'est-ce qui va t'aider à obtenir ton diplôme? Les clés de la réussite, c'est quoi?

**Allison**

Bien, je vais continuer à étudier, pas bien bien le choix. Je vais pas lâcher, puis je vais continuer à faire ce que je fais, c'est-à-dire étudier, travailler...

**Intervieweur**

Puis, qu'est-ce qui peut t'aider à faire ça? À étudier puis travailler?

**Allison**

Je vais aller à l'aide aux devoirs à Accès 5. C'est surtout juste ça parce que j'ai pas d'aide à maison.

**Intervieweur**

Oui, oui. OK, c'est parfait, ça fait le tour de mes questions. Ça a vraiment bien été, est-ce que t'avais d'autres choses à ajouter?

**Allison**

Non.

**Intervieweur**

Non, OK. Je vais arrêter mon enregistrement.

[Fin de l'entrevue.]

## **ANNEXE F**

### **UN EXEMPLE D'ANALYSE THÉMATIQUE – LE CAS D'ALLISON**

## ANNEXE F : UN EXEMPLE D'ANALYSE THÉMATIQUE – LE CAS D'ALLISON

### PERSONNEL

#### **Devenir écrivaine**

*parce que j'aimerais ça devenir écrivaine. J'ai pas besoin de savoir grand-chose pour devenir écrivaine. J'ai juste besoin d'avoir mon imagination puis un minimum de savoir en orthographe.*

#### **Objectif et planification**

*Je sais qu'est-ce que je veux faire, je sais comment, je sais quoi faire pour arriver là, puis j'ai déjà commencé.*

#### **Visée d'études post secondaires**

*Pour le secondaire, pour moi, c'est pas la fin de ça, parce que j'ai l'intention d'aller au cégep puis à l'université.*

#### **Persistance personnelle**

*[Pour avoir mon diplôme], je vais continuer à étudier, pas bien bien le choix. Je vais pas lâcher, puis je vais continuer à faire ce que je fais, c'est-à-dire étudier, travailler...*

#### **Besoin d'un second emploi rémunérateur**

*je voudrais, j'ai d'autres choses aussi [que devenir écrivaine], parce que je peux pas juste faire ça de ma vie. Je gagnerai pas ma vie à écrire des livres, parce que ça prend beaucoup de temps. Puis, entre le temps de la publication puis de tout, bien, il va falloir que j'aie autre chose pour payer mes dépenses.*

#### **Capacité d'organisation**

*C'est tout dans ma tête. Moi, je suis genre plus orga... Quand je vois ma mère, des fois, elle me dit que je suis pas mal plus organisée que les jeunes de mon âge pour de vrai là. Elle dit que je suis pas mal plus organisée, puis que je sais plus, j'en sais plus sur mon futur que la plupart des jeunes.*

#### **Petite mémoire**

*À cause que ça va pas très bien en géo-histoire, parce que j'ai une mémoire de poisson rouge, tu sais, une mémoire de trois secondes : « De quoi on parlait déjà? » (rire) À cause que, puis, l'histoire puis la géo, c'est justement du par cœur, moi je ne suis vraiment pas bonne là-dedans fait que j'ai pas eu une très bonne note, j'ai eu 69, le beau chiffre!*

## MILIEU FAMILIAL

**Absence des parents**

[Ma mère], (elle réfléchit) *je la vois pas souvent. Comme mon père, ça fait deux ans que je l'ai pas vu, ma mère, ça fait deux ou trois mois. [...] Avant, je voyais ma mère aux deux semaines, puis mon père aussi, mais..., mon père a arrêté de parler à la DPJ, puis ma mère est malade, puis ils arrêtent pas de déménager, fait que je ne les vois plus.*

**Absence d'aide dans la famille d'accueil**

[De l'aide pour mes choix pour l'école, je n'en ai] *pas tant que ça, parce que je suis en famille d'accueil, puis, elle s'en fout un peu. Elle, tant que j'ai des bonnes notes à l'école, le reste, c'est pas très important, elle s'en fout un peu.*

[Quand j'ai des difficultés dans mes travaux scolaire], *elle fait rien.*

*Elle dit : « C'est pas de mes affaires! Moi, quand j'allais à l'école, j'apprenais pas les mêmes choses que vous, fait que je comprends rien! »*

*Il y a son mari, mais, tout ce qu'il fait dans vie, c'est sacrer. Sacrer puis runner des trucks. [...] il est camionneur puis tout ce qu'il sait faire, c'est chialer puis sacrer, fait qu'il fait pas grand-chose.*

**Relation conflictuelle dans la famille d'accueil**

*C'était quand même moyen. Je te le dis, elle s'en fout un peu de ce qu'on fait, tant qu'on a des bonnes notes. Elle est toujours sur notre dos, toujours en train de nous chialer après, c'est parce qu'on n'est pas parfait, mais tu peux pas être parfait. C'est comme que moi je dis, la perfection, c'est un défaut, puis pour être parfait, ça te prends zéro défaut. C'est comme un cercle vicieux, ça marche pas! (rire) Cercle vicieux!*

*« Tu fais pas de bruits, tu souris pas, tu ris pas ça fait du bruit, tu t'amuses pas parce que tu gosses puis tu niaises puis c'est stupide. Si tu veux rire, si tu veux t'amuser, tu saches le camp dehors, tu fais pas trop de bruit pour pas déranger les voisins. Tu sors pas trop de trucs parce que tu ramasses tout de suite, tu fais le ménage de ta chambre une fois par semaine. », ça, c'est bien correct. « Tu fais la vaisselle quand je te le demande, tu chiales pas, tu répliques pas, tu écoutes ce que je te dis, si je t'engueule, tu m'engueules pas, c'est un manque de respect. », puis c'est pas mal ça.*

*C'est pas cool parce qu'elle, elle a le droit de me crier après, moi, je fais juste lui parler calmement puis elle me dit : « Farme ta yeule! », puis je fais comme : « OK, non, toi ta yeule! » Je peux pas dire ça, je veux pas aller à Val-du-Lac. [...] On se fait crier après. [...] On se fait tout le temps crier après. [...] « Arrête de respirer, ça m'énervé! » — « OK! Tu veux que je crève!? » — « Si t'es pour mourir, mange pas, ça va être du gaspillage. » — « OK là, ferme-la! » C'est pas cool! J'ai déjà demandé de changer de famille d'accueil, ils veulent pas! [...] parce qu'elle fait sa fine avec le monde, mais nous, elle nous gueule après comme 24 heures sur 24, même quand qu'on*

*dort, tu sais. Elle chiale pendant qu'elle dort (rire). On l'entend. Puis, quand qu'elle est avec du monde comme les intervenants, elle est comme toute gentille.*

### **Insistance sur la révision dans la famille d'accueil**

[Quand je de bonnes notes, elle me dit : ] « *OK! Bravo! Révise quand même!* »

[Quand j'ai une note décevante, elle me dit : ] « *Lâche les activités puis révise!* »

### **Approche punitive de la famille d'accueil face aux résultats scolaires**

*Si t'as pas des bonnes notes, t'es privé de sorties, tu joues pas au DS, tu écris pas, tu révises, tu fais ça de ta vie puis tu fais rien d'autre.*

### **Brève communication famille d'accueil-école**

*Elle nous amène à l'école, puis elle parle avec les profs avec qui on a, bien, elle parle à notre prof titulaire ou au professeur avec qui ça va moins bien, comme j'ai pas des bonnes notes, après ça on s'en va là. C'est tout.*

## **MILIEU SCOLAIRE**

### **Peu d'amis en classe**

*C'était pas tant mes amis les élèves de cette classe-là, j'avais juste deux amis dans cette classe, puis ils étaient assis quand même loin de moi, fait que je pouvais pas faire grand-chose.*

*Parce que c'était juste pas mes amis. C'était pas, bien, ils étaient pas dans mes gangs. Je me tenais pas avec ce monde-là*

### **Travail en équipe avec deux amis**

*On n'était pas obligé de s'asseoir avec la personne à côté de nous, on pouvait choisir. Fait que j'allais avec mes amis.*

### **Groupe-classe insupportable**

*Pas un groupe facile.*

*Bien, dans les autres cours, on a été obligés de mettre sur pied un espèce de truc, un espèce de, comment je dirais ça, un cahier de..., un cahier avec comme des bonhommes, comme ça a bien été, ça a moins bien été, ça a pas bien été, puis là, ce qu'on a, si on a tout, si on a assez de ça a bien été, on a une récompense parce qu'on était vraiment insupportables.*

*C'était un cahier de groupe. Parce qu'on était tous insupportables.*

*Bien, sauf quelques-uns, moi je faisais rien, je faisais juste écouter, puis j'étais comme : « La fer-me!!! », mais les autres en général, bien, ils aimaient pas ça, puis ils chialaient.*



### **Aide d'une enseignante pour un livre**

*[J'aimais bien ma prof] de français. Bien, c'est parce que j'écrivais un livre, puis j'y faisais lire, puis elle l'aimait beaucoup, puis là, elle me donnait des conseils, puis c'est aussi, c'est ma prof de français, fait qu'elle pouvait m'aider à l'écrire.*

*Elle me donnait des conseils, puis elle m'aidait.*

### **Deux enseignantes appréciées et efficaces**

*Elle levait un peu le ton, puis nous on se la fermait.*

*Elle fait juste lever le ton un peu puis tout le monde fermait sa bouche. On l'écoutait.*

*Bien, pas mal juste dans cette classe-là que tout le monde écoutait, puis avec sciences. Dans les autres classes, on n'écoutait pas tant tant.*

*À cause qu'on aimait plus la prof de français puis la prof... On aimait mieux la prof de français puis la prof de sciences que les autres.*

*En sciences aussi, parce que la prof était vraiment cool. C'était vraiment le meilleur prof de l'école, mais ça, c'est un détail.*

*C'est un sujet de jalousie. Quand t'arrives : « Moi j'ai [nom de l'enseignante de sciences] ! », les autres font comme : « Ah! Chanceux! » parce que c'est comme la prof préférée de tout le monde. Elle a une très très bonne réputation à notre école. Elle est vraiment drôle, elle fait tout le temps des blagues*

### **Des approches pédagogiques stimulantes**

*Parce qu'elle nous faisait des meilleurs projets.*

*C'est parce que j'avais de la facilité avec le professeur aussi puis j'aimais ça écouter ce qu'elle disait en français. Elle était intéressante, elle était tout le temps en train de gesticuler, fait que tu comprends bien, puis ça te donne le goût de suivre le cours. T'as pas le goût de niaiser ou..., tu t'emmerdes pas pendant le cours de français, tu suis parce que c'est intéressant. J'écoutais plus en français que dans les autres matières.*

*[l'enseignante de sciences] fait des belles activités, c'est vraiment cool. [...] Oui, parce que t'écoutes plus. Tu portes plus attention, fait que tu retiens mieux.*

### **Aversion pour l'éducation physique**

*j'aime tous mes professeurs, sauf celui d'éduc. Je déteste le prof d'éduc.*

*Parce qu'il m'oblige à faire de l'éduc! (Rire) Je déteste l'éduc.*

### **Interrogations sur la pertinence des apprentissages**

*[À l'école, je n'ai pas appris] grand-chose qui va me servir dans vie.*

*Je sais pas moi, à part en français, sauf que ça, c'était nouveau cette année, j'ai appris à faire un cv, ça, ça va pouvoir m'être utile dans vie. Sauf que moi j'ai pas, moi j'ai pas appris, moi j'ai pas appris à argumenter à l'école si je veux devenir avocate, j'ai pas appris à..., j'ai pas appris les..., j'ai pas appris vraiment comment..., comment compter de l'argent, comme en maths, on n'a pas appris vraiment ça, comment, les taxes, on n'a pas vraiment appris ça en maths. Fait que je comprends pas vraiment à quoi ça va me servir l'école, ce que j'ai appris, moi dans ce que je veux faire, ça va pas vraiment me servir.*

*Parce que moi..., parce que moi, pi égal à 3.1416, je sais pas à quoi ça va me servir dans vie.*

*À part le cv en français, non, pas tant. Juste français, tout ce qui me serait un peu utile, ça va être un peu les maths puis le français. Sauf que l'anglais, je le connais quand même déjà très bien, je suis bilingue, fait que j'ai pas besoin vraiment de cours d'anglais, j'ai pas besoin de cours de géo, je sais pas à quoi ça va me servir que Christophe Colomb a découvert l'Amérique. Je sais pas à quoi ça va me servir sérieusement. Il y a-tu une job que t'as besoin de ça? Je pense même pas.*

### **Après l'école, la vraie vie**

*[Le diplôme signifie] que la vraie vie commence! (rire) C'est pas vraiment la liberté, c'est plus : « OK, on vient de rentrer dans le labyrinthe de la vie, qu'est-ce que je fais? Où est-ce que je m'en vais? Avec quoi je fais de l'argent? À quoi l'école m'a servi? C'était une grosse perte de temps! » Avec ça justement, je sais pas là, j'ai aucune idée. Vraiment aucune idée de ce que ça pourrait vraiment représenter d'autres que, bon, l'école est terminée, la vraie vie commence.*

## **ANNEXE G**

### **UN EXEMPLE DE CONSTRUCTION D'UN RÉCIT NARRATIF – LE CAS D'ALLISON**

## **ANNEXE G : UN EXEMPLE DE CONSTRUCTION D'UN RÉCIT NARRATIF – LE CAS D'ALLISON**

### **Résumé**

Allison est une élève qui poursuit ses études afin de franchir les étapes qui lui permettront de parvenir à l'objectif qu'elle poursuit. Elle désire devenir une écrivaine.

### **Orientation**

Allison est placée dans une famille d'accueil. Elle voit rarement sa mère, la dernière rencontre remonte à deux ou trois mois, et elle n'a pas vu son père depuis deux ans. Quant à sa famille d'accueil, Allison ne parle que de la femme responsable même si un homme habite également avec elles.

### **Élément déclencheur**

Outre l'absence de ses parents, Allison rapporte que la femme de la famille d'accueil ne s'intéresse pas à elle. Selon Allison, la dame désire seulement qu'Allison ait de bonnes notes. Outre la supervision des notes, Allison ne rapporte aucun soutien de cette dame. Allison ne reçoit donc aucune aide pour son cheminement scolaire.

### **Résolution**

Elle sait ce qu'elle veut faire dans la vie : elle désire devenir écrivaine. Elle sait ce qu'elle doit faire pour y parvenir et elle affirme avoir déjà commencé. Elle écrit un livre qu'elle fait lire à son enseignante de français qui lui donne quelques conseils pour la rédaction. De plus, puisque l'écriture ne lui permettra pas de gagner sa vie en raison du temps que ça prend pour la rédaction et la publication, elle désire également se rendre au cégep et à l'université pour pouvoir avoir un autre emploi lui permettant de payer ses dépenses.

### **Évaluation**

Allison se décrit comme étant très organisée. Elle se débrouille seule pour planifier son avenir. Elle dit que personne ne l'a aidée, que c'est elle qui a tout dans sa tête et qu'elle sait ce qu'elle doit faire.

**Retour au présent**

Elle mentionne qu'elle va donc continuer à étudier pour atteindre ses différents objectifs. Elle termine en disant qu'elle n'a pas vraiment le choix si elle désire s'en sortir.